

**Isabel Margarida de Oliveira Guimarães Maia**

**POTENCIALIDADES E CONSTRANGIMENTOS DA  
REORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA O  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES**



**Estudo de Caso**

Dissertação de Mestrado em Educação  
Especialização em Desenvolvimento Curricular

**UNIVERSIDADE DO MINHO**

**Instituto de Educação e Psicologia**

BRAGA, 2003



## Resumo

Este trabalho de investigação surge no âmbito do Mestrado em Educação, Especialização em Desenvolvimento Curricular, organizado pela Universidade do Minho.

A dissertação intitulada *Potencialidades e constrangimentos da reorganização curricular para o desenvolvimento profissional dos professores* apresenta uma investigação de tipo estudo de caso efectuada numa escola básica 2/3, que pretende explorar os contributos e os potenciais constrangimentos que a generalização da gestão flexível do currículo através do Decreto-Lei nº 6/2001, poderá apresentar para um conjunto de professores do 2º ciclo.

O Capítulo 1 apresenta uma revisão de literatura, onde se exploram vários conceitos relevantes como a distinção entre profissionalização, profissionalidade e profissionalismo, a formação de professores, aprendizagem adulta, desenvolvimento e mudança, desenvolvimento profissional dos professores, entre outros.

O Capítulo 2 apresenta as fundamentações teóricas que subjazem à escolha de metodologias de investigação e instrumentação bem como a descrição dos procedimentos de investigação.

O Capítulo 3, por seu lado, apresenta as teorias-práticas de um grupo de professores sobre reorganização curricular, quer como um todo, quer nas suas diversas componentes, como o Projecto Curricular de Turma, por exemplo, e quais as consequências daí resultantes para o seu próprio desenvolvimento profissional.

O Capítulo 4 apresenta as conclusões da investigação e levanta questões que ainda necessitam de resposta.

Apresentam-se, por fim, a secção dedicada aos anexos e as referências relativas aos vários capítulos.

## Abstract

This research work was done in order to obtain the Master of Arts degree, in the Specialisation Field of Curriculum Development, organised by University of Minho.

The dissertation is entitled *Potentialities and constraints of the curricular reorganisation for the professional development of teachers* and presents a case study like investigation which has taken place in a basic school (2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> cycles of study: 5<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> grades). The study explores the positive and negative aspects arisen by the generalisation of curriculum flexibility by the educational Law n° 6/2001 for a particular group of teachers of the 2<sup>nd</sup> cycle (5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades).

This dissertation is divided into four main chapters: Chapter 1 presents the literature review on several concepts such as the distinctions between professionalisation, professionalism and professionalism, teacher education, adult learning, development and change, professional development of teachers, amongst others.

Chapter 2 presents the theoretical framework that underlies the choices concerning investigation methodologies and instruments as well as the description of the investigation itself.

Chapter 3 is devoted to the practice-theories of a group of teachers concerning the curricular reorganisation, both in general and in specific aspects, and to their consequences for the professional development of these teachers.

Chapter 4 presents the conclusions and poses questions which still need an answer.

In the end of the dissertation the appendix section and the references are also presented.

## Dedicatória

Ao Diogo,  
e a todos os que estando perto me tiveram algo ausente...

## Agradecimentos

Este trabalho é fruto de muitas lutas e a concretização de um (ou vários?) sonho ...

Agradeço, acima de tudo, a confiança que o Professor Doutor Cândido Varela de Freitas, enquanto Coordenador da Área de Currículo da Educação Básica – área integrada no Departamento de Ciências da Educação da Criança do Instituto de Estudos da Criança – depositou em mim, tendo-me aberto as portas para a concretização de um outro sonho, o da docência universitária, mas também o seu apoio constante enquanto orientador desta dissertação.

Agradeço aos restantes membros do meu Departamento, em especial à Professora Doutora Luísa Alonso, e aos docentes de outros Departamentos que me foram encorajando ao longo das várias frases do processo de elaboração da dissertação.

Uma palavra amiga ao Professor Doutor José Augusto Pacheco que me mostrou o fascínio pelo currículo; à Dr<sup>a</sup> Elsa Dourado, pelo apoio e amizade incondicionais e pelo exemplo de vida e aos restantes colegas de Mestrado pela partilha de experiências; e à Professora Doutora Flávia Vieira pelo que aprendi sobre autonomia – na vida profissional e pessoal!

Uma palavra especial de agradecimento para as pessoas com quem tenho trabalhado muito ultimamente, a Dr<sup>a</sup> Isabel Candeias e a Dr<sup>a</sup> Madalena Araújo, pela sua amizade, paciência e questionamento constante e a todos os professores (em particular o director de turma) e alunos que aceitaram colaborar comigo neste projecto.

Agradeço, por fim, a todos os meus familiares e a todas as minhas paixões (destas e de outras ‘danças’) – sem a sua presença algures na minha vida, eu não seria quem sou e este trabalho não seria a concretização dos desafios que me foram lançando – mesmo sem o saberem!...

## Índice

<i>Resumo</i> .....	i
<i>Abstract</i> .....	ii
<i>Dedicatória</i> .....	iii
<i>Agradecimentos</i> .....	iv
<i>Índice</i> .....	v
<i>Índice de quadros</i> .....	vii
<i>Siglas</i> .....	viii
 <b>Capítulo 1 - Revisão de Literatura</b> .....	 1
Introdução.....	2
1.1. A profissão de professor – questões de profissionalização, profissio- nalidade e de profissionalismo.....	3
1.2. Formação de professores.....	10
1.2.1 Formação ao longo da vida.....	13
1.3. Aprendizagem adulta, desenvolvimento e mudança.....	16
1.3.1 Culturas de escola e liderança.....	16
1.3.2 A complexidade da mudança.....	23
1.3.3 Os ciclos de vida.....	24
1.4. O desenvolvimento profissional do professor.....	28
1.4.1 Desenvolvimento profissional e desenvolvimento da escola.....	31
1.4.2 Desenvolvimento profissional e desenvolvimento curricular.....	32
1.4.3 Desenvolvimento profissional e desenvolvimento do ensino.....	33
1.4.4 Desenvolvimento profissional e desenvolvimento pessoal.....	33
1.5. Reorganização curricular do Ensino Básico.....	34
1.5.1 Enquadramento histórico.....	34
1.5.2 O Decreto-Lei nº 6/2001.....	40

<b>Capítulo 2 - Metodologia de Investigação.....</b>	<b>45</b>
Introdução.....	46
2.1. Justificação teórica.....	46
2.2. Prática de investigação.....	69
2.2.1 Selecção da escola.....	69
2.2.2 Selecção dos professores e da turma.....	70
2.2.3 Recolha de informação e instrumentação.....	71
 <b>Capítulo 3 – Estudo de caso.....</b>	 <b>77</b>
Introdução.....	78
3.1. Contextualização.....	78
3.2. Teorias-práticas sobre reorganização curricular.....	85
3.3. Teorias-práticas sobre Projecto Curricular de Turma.....	108
3.3.1 Teorias-práticas sobre Área de Projecto.....	110
3.3.2 Teorias-práticas sobre Estudo Acompanhado.....	115
3.3.3 Teorias-práticas sobre Formação Cívica.....	122
3.3.4 Teorias-práticas sobre Tecnologias da Informação e Comunicação...	124
3.3.5 Teorias-práticas sobre Espaço Lúdico da Matemática e Oficina de Expressões.....	126
3.4. Teorias-práticas sobre consequências da introdução da reorganização curricular.....	128
 <b>Conclusões.....</b>	 <b>142</b>
Anexos.....	149
Referências.....	175



## Índice de quadros

### Capítulo 1 – Revisão de Literatura

Quadro 1.1 – Conceptualização exploratória de um modelo de ajustamento na actividade docente.....	8
Quadro 1.2 – Fases da carreira.....	25
Quadro 1.3 – Itinerário-tipo.....	27

### Capítulo 2 – Metodologia de Investigação

Quadro 2.1 – Inductive logic in qualitative research: Observations, descriptions and concepts.....	53
Quadro 2.2 – Adequação entre o tipo de investigação e o método da entrevista.....	62
Quadro 2.3 – Distribuição dos professores por género, idade, formação, regime de contratação e anos de serviço.....	71
Quadro 2.4 – Distribuição das sessões de observação por áreas e por professores.....	75

### Capítulo 3 – Estudo de caso

Quadro 3.1 – Construção e desenvolvimento do Projecto Curricular da Escola Y.....	81
Quadro 3.2 – Identificação dos vários projectos em desenvolvimento na Escola Y.....	82
Quadro 3.3 – Distribuição das actividades específicas do currículo da Escola Y.....	83

## Siglas

AP	Área de Projecto
CDTs	Coordenadora dos Directores de Turma
CGF	Coordenadora da Gestão Flexível do Currículo
CN	Ciências da Natureza
DEB	Departamento do Ensino Básico
DT	Director de Turma
EA	Estudo Acompanhado
EF	Educação Física
ELM	Espaço Lúdico da Matemática
EM	Educação Musical
EMRC	Educação e Moral Religiosa Católica
EVT	Educação Visual e Tecnológica (professor de)
EVT'	Educação Visual e Tecnológica (professora de)
FC	Formação Cívica
GFC	Gestão Flexível do Currículo
H	História e Geografia de Portugal
I	Inglês
I'	Inglês- professora substituta
LP	Língua Portuguesa
M	Matemática
ME	Ministério da Educação
PCEI	Presidente da Comissão Executiva Instaladora
PCP	Presidente do Conselho Pedagógico
RC	Reorganização Curricular
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

*There is no panacea or model of change.  
Change is a highly personal psychological process.  
Resistance and conflict are positively necessary.  
Improving relationships is the key to successful change.  
Emotion and hope are crucial motivators.*  
(Fullan, 1998, p. 253)

## CAPÍTULO 1

### REVISÃO DE LITERATURA

## Introdução.

Este trabalho pretende reflectir sobre os contributos e os constrangimentos que a gestão flexível do currículo, generalizada com o Decreto-Lei nº 6/2001 (Reorganização curricular do Ensino Básico), poderá ter para o desenvolvimento profissional dos professores. Pretende reflectir sobre o papel do professor no desenvolvimento do currículo, suas potenciais áreas de liberdade e possíveis zonas de constrangimento. Para tal, um dos imperativos é que o docente se assuma como profissional, num contexto de trabalho colaborativo-reflexivo, exigido pelas características da pós-modernidade, mas trabalhando no seio de uma escola que ainda se pode considerar como moderna, em particular nos aspectos organizacionais – com todas as dificuldades inerentes.

No presente capítulo começa-se por explorar os próprios conceitos de (1) profissionalização, profissionalidade e profissionalismo e a problemática da (2) formação de professores, em particular relativamente à designada (2.1) formação ao longo da vida. Abordam-se as questões relacionadas com (3) a aprendizagem adulta, desenvolvimento e mudança, explorando-se (3.1) as culturas de escola e a liderança, (3.2) a complexidade da mudança, e (3.3) os ciclos de vida; e, ainda, analisa-se o próprio conceito de (4) desenvolvimento profissional do professor, onde se incluem aspectos relativos (4.1) ao desenvolvimento da escola, (4.2) ao desenvolvimento curricular, (4.3) ao desenvolvimento do ensino e (4.4) ao desenvolvimento pessoal. O capítulo termina com a exploração (5) da reorganização curricular, nomeadamente com um (5.1) enquadramento histórico e (5.2) com uma abordagem ao Decreto-Lei que a configurou.

### 1.1 A profissão de professor – questões de profissionalização, profissionalidade e de profissionalismo.

De acordo com uma perspectiva sociológica, uma profissão possui uma base especializada de conhecimentos, um compromisso com as necessidades dos clientes e um controlo colegial (Hargreaves & Goodson, 1996).

Day argumenta que,

[t]radicionalmente, os ‘profissionais’ distinguem-se de outros grupos porque possuem: i) um conhecimento-base especializado – *cultura técnica*; ii) o compromisso de satisfazer as necessidades dos clientes – *ética de serviço*; iii) uma forte identidade colectiva – *compromisso profissional*; e iv) controlo colegial, em oposição ao controlo burocrático, sobre as práticas e padrões profissionais – *autonomia profissional* (Larsson, 1977; Talbert & MvLaughlin, 1994). Dado que os professores não detêm o controlo sobre os padrões profissionais (ao contrário, por exemplo, dos médicos e dos advogados), o ensino tem sido encarado, neste sentido, como uma ‘semiprofissão’ (Etzioni, 1969). (2001, p. 21)

O *Relatório mundial sobre a educação – Professores e ensino num mundo em mudança* (UNESCO, 1998) teve como fonte inspiradora a *Recomendação sobre a condição do pessoal docente* (1966) preparada por um Comité conjunto de especialistas da UNESCO e da Organização Internacional do Trabalho (OIT), na qual se fala de “semi-profissão”, “quase-profissão”, “em vias de profissionalização” e “profissionalismo aberto” (Monteiro, 2000) – estas palavras têm, portanto, uma longa existência. Gimeno (1991; 1995, 2ª ed.) é um outro autor que concorda com a designação da profissão docente como uma semiprofissão.

No entanto, Imbérnon (1994)<sup>1</sup> recomenda que se ponha de lado este tipo de visões estáticas de modo a podermos, verdadeiramente, perceber a cultura profissional.

De facto, a visão de profissão tem de incluir as características específicas da docência, dimensões pessoal, moral, emocional, social e contextual.

Marcelo caracteriza o ensino como

uma burocratização, proletarização e intensificação do trabalho dos professores, que leva a um aumento do controlo, uma diminuição da autonomia e capacidade de tomar decisões, um aumento significativo de tarefas a realizar ao mesmo tempo e com escassos incentivos ao longo da sua carreira docente. (1999, p. 145)

---

<sup>1</sup> Citado por Flores, 2002.

Sendo assim, os professores não são profissionais somente da instrução nem de educação, mas “do direito à educação e da comunicação pedagógica” (Monteiro, 2000, p. 17).

A profissionalização é o projecto ou processo social e político através do qual uma determinada ocupação procura reconhecimento como profissão (Flores, 2002, p. 13). O profissionalismo consiste na natureza da prática (Carlgren, 1999; Sockett, 1993), que não pode estar separada do serviço ético (Estrela, 2001). Já a profissionalidade é o conjunto de características, conhecimentos, skills, atitudes e valores de uma determinada profissão (Gimeno, 1991; 1995, 2ª ed.; Estrela, 2001).

Estrela declara expressamente:

[a]ssim reservarei o termo profissionalidade aos saberes profissionais, profissionalismo ao ideal de serviço que, articulando os aspectos éticos e deontológicos da profissão, permite orientar a profissionalidade e distinguir os comportamentos profissionais daqueles que o não são. Por profissionalização entendo quer o processo histórico de transformação da ocupação em profissão, quer o processo individual de acesso à profissão e socialização profissional. (2001, pp. 120-1)

Day (1999a) e Whitty (2000) sugerem a redefinição do conceito dizendo que a profissionalidade é o conteúdo do profissionalismo dos professores, sendo não mais a racionalidade técnica – que enfatiza o modo sequencial, linear e estandardizado de implementar o currículo – válida para descrever o papel da escola, e as metáforas do professor como ‘perito’ e como ‘transmissor de conhecimentos’ têm que dar lugar a imagens mais complexas e amplas do papel do professor.

Ser ou não uma profissão é uma questão que se baseia em problemáticas como a da investigação e da formação teórica que não são tão valorizadas como em outras profissões, considerando-se que o saber profissional dos professores “está baseado no hábito, no ritual, na tradição e em crenças aceites de maneira acrítica e não reflectida” (Alonso, 1999, p. 44), sendo bem visível a incoerência entre as “teorias” pré-concebidas (crenças, ideologias, etc.) e a acção do professor.

Por outro lado, as próprias teorias educacionais surgem pelo contributo de variadíssimos profissionais, dos quais poderíamos salientar, os filósofos (ao nível da ética) quanto às finalidades da educação, os sociólogos e os psicólogos, quanto às assunções sobre a criança a educar, novamente os filósofos (ao nível da epistemologia) e os curriculistas no que diz respeito aos conhecimentos a valorizar, e

os psicólogos em conjunto com os professores no que se refere aos métodos a utilizar (Moore, 1978). De facto, o contributo dos professores é apenas valorizado quanto aos métodos, não lhes sendo dada voz relativamente a algo tão importante como seriam as finalidades da educação. A questão a colocar é a de se os professores estarão mesmo interessados em que lhes seja dada voz quanto aos princípios e finalidades da educação (Alonso, 1999).

Carr e Kemmis (1988) acrescentam que os professores, actuando no contexto de instituições organizadas hierarquicamente, para além de não intervirem na própria política educativa, a não ser minimamente, pouco intervêm ao nível da selecção e preparação dos novos membros, e nos procedimentos disciplinares internos, ao contrário de outros profissionais. O mesmo se poderá dizer da não existência de um código ético; o que existe são “os estatutos da carreira docente”, onde não é clara a diferença entre deveres profissionais e deveres de funcionários<sup>2</sup>.

O controlo burocrático favorece a desqualificação profissional e “reinforces bureaucratic trends in the teaching profession” (Formosinho, 2000, p. 95), se pensarmos que, na realidade, a supervisão, a avaliação e o controlo dos docentes se encontram não nas mãos destes, mas nas do Estado, dos especialistas das universidades e mesmo dos poderes regionais e locais, bem como nas mãos da comunidade. Passar deste tipo de controlo para um controlo profissional, em que aos professores se dará maiores quotas de poderes quanto à selecção, carreira, formação, etc., é o passo a dar no caminho da profissionalização (Alonso, 1999).

Popkewitz (1992) é outro dos autores que ao debruçar-se sobre este assunto contextualiza o conceito e analisa o modo como pode ser aplicado aos professores.

A evolução histórica e social, caracterizada por ser complexa e muito rápida terá, como é óbvio, várias implicações na maneira de se encarar o conhecimento a valorizar, o papel do professor e o papel do aluno.

É pedido ao professor que realize as tarefas comuns de maneiras diversificadas, quer inúmeras outras tarefas que vão muito mais além do tradicional “dar aulas”. Em simultâneo com esta ampliação das responsabilidades dos docentes são criados novos cargos nas escolas<sup>3</sup>, que enformam essas responsabilidades. A

---

<sup>2</sup> Apesar das tentativas Teresa Estrela (1994) e de Formosinho & Ferreira (1997) de desencadear o processo em Portugal, citados por Alonso (1999).

<sup>3</sup> Por exemplo, a criação do cargo de ‘director de turma’ e do ‘delegado de disciplina’ nos anos 70, seguida da criação do cargo de ‘coordenador dos directores de turma’ e ‘coordenador de departamento’; mais recentemente, com a inclusão de todos na escola, o cargo de ‘professor de ensino



metáfora de Montero é fabulosa na descrição do que se pede ao professor, que seja “um elástico indefinido” (Alonso, 1999).

Perdendo o controlo sobre os meios, os processos e os objectivos que subjazem ao seu trabalho, para além da intensificação desse mesmo trabalho, “proletariza-se” a profissão.

Um outro sintoma da chamada desprofissionalização da docência relaciona-se com a concepção de autonomia enquanto individualismo, ou seja enquanto uma forma legítima de defender a privacidade do professor, daí o dizer-se que a aula é o santuário dos professores – de onde provêm as metáforas de “artesãos independentes” (Huberman, 1993a) ou “especialistas em bricolage” (Hatton, 1988).

Ainda sobre o individualismo, diz Lortie (1975) que os professores temem críticas ou julgamentos das suas práticas, evitando a todo o custo situações de potencial sofrimento (o individualismo, no entanto, não será sempre um fenómeno a rejeitar, mas apenas quando obstaculizar um trabalho mais profundo que envolva mais professores). Lortie chama ainda a atenção para a importância dada pelos professores àquilo que designa por presentismo (planificar pensando em resultados imediatos) e ao conservadorismo (não efectuar mudanças que afectem o cerne das questões, ficando-se pelo acessório). Sendo assim, é óbvio que o reconhecimento pelos pares será mínimo<sup>4</sup> bem como toda a possibilidade de se efectuarem correcções – o que Fullan e Hargreaves (1992a, 1992b) caracterizam como a “competência não reconhecida e a incompetência ignorada”.

Vários investigadores são unânimes em referenciar a feminização da profissão como mais um sintoma da desprofissionalização, alertando para o facto de esta poder ser considerada uma boa profissão para as mulheres (Feiman-Nemser & Floden, 1986), não implicando grandes deslocações nem formações demoradas (lembramos que a formação exigida foi, durante muitos anos, o bacharelato), possibilitando uma fácil conjugação da profissão com a vida familiar. Apesar destas concepções tradicionais, não podemos deixar de referir Silva (1995) que refere que a mulher tem

---

especial’, ou ainda a criação da especialização numa determinada área para o exercício de outros cargos ligados ao desenvolvimento curricular, à supervisão, etc. (Formosinho, 2000).

<sup>4</sup> No entanto, é preciso ter em conta o que Formosinho diz quanto à cultura do individualismo, “In this culture, there is great resistance to any regulation that creates any status or hierarchic differentiation. Specialisation can create a specialised teacher status and, in some cases, implies hierarchic differentiation. So, restriction of access, or even priority in access, to specialised functions contradicts this professional culture characteristic” (2000, p. 108).

um papel contraditório; numa sociedade patriarcal, o magistério é feminino, e o currículo é masculino; e sendo masculino, é esperado das mulheres que enfatizem os aspectos agressivos, competitivos, individualistas, dominadores, aquisitivos, fechados, fixos e deterministas associados, normalmente à(s) perspectiva(s) masculina(s) do mundo.

Todos estes factores que contribuem para a desprofissionalização docente são induzidos, quer social quer culturalmente, sendo que alguns serão contextuais, nomeadamente o estatuto e as expectativas sociais, as próprias condições de trabalho, a violência escolar, mesmo as pressões das famílias, a intensificação e a desqualificação, os próprios alunos, etc; outras, por outro lado, serão pessoais, intrínsecas ao próprio indivíduo, como a formação profissional<sup>5</sup>, a motivação, ou motivações, para a profissão, objectivos pessoais, profissionais ou não, os valores, a auto-estima e a auto-imagem, expectativas, nível de exigência, resistência à frustração, problemas pessoais e familiares, etc. – assunto a que Fessler e Christensen (1992) e Leithwood (1992) se dedicaram.

Resumindo, a profissão docente tem sido acompanhada de uma progressiva feminização, com as consequentes implicações sociais no que diz respeito à imagem formada sobre os professores, à qual se associa ainda a característica de isolamento. Estes factores estão intimamente associados à melhoria das condições de trabalho, bem como ao aumento de recursos materiais, económicos e humanos – nomeadamente assessores ou o amigo crítico (Alonso, 1999) – e à própria avaliação dos docentes – a questão dos amigos críticos e a questão da avaliação são igualmente explorados por Day (2001, 1999) – que terá de ser perspectivada de uma maneira diferente contemplando as teorias sobre a mudança e a aprendizagem do adulto, por exemplo, enquanto libertação (Claxton, Atkinson, Osborn & Wallace, 1996) .

Alves (1997), Trigo-Santos (1996), Teixeira (2001) e Seco (2002) são autores que se dedicam ao estudo da satisfação e da insatisfação dos docentes. Graça Seco, na ampla revisão de literatura que faz sobre a satisfação dos professores, afirma que

... [a]s tendências mais consistentes parecem apontar para o envolvimento de factores como a natureza do próprio trabalho, as recompensas, as relações com os colegas e com as chefias, e as condições de trabalho, factores que, em interacção com as expectativas, valores e características pessoais, e com as diversidades e

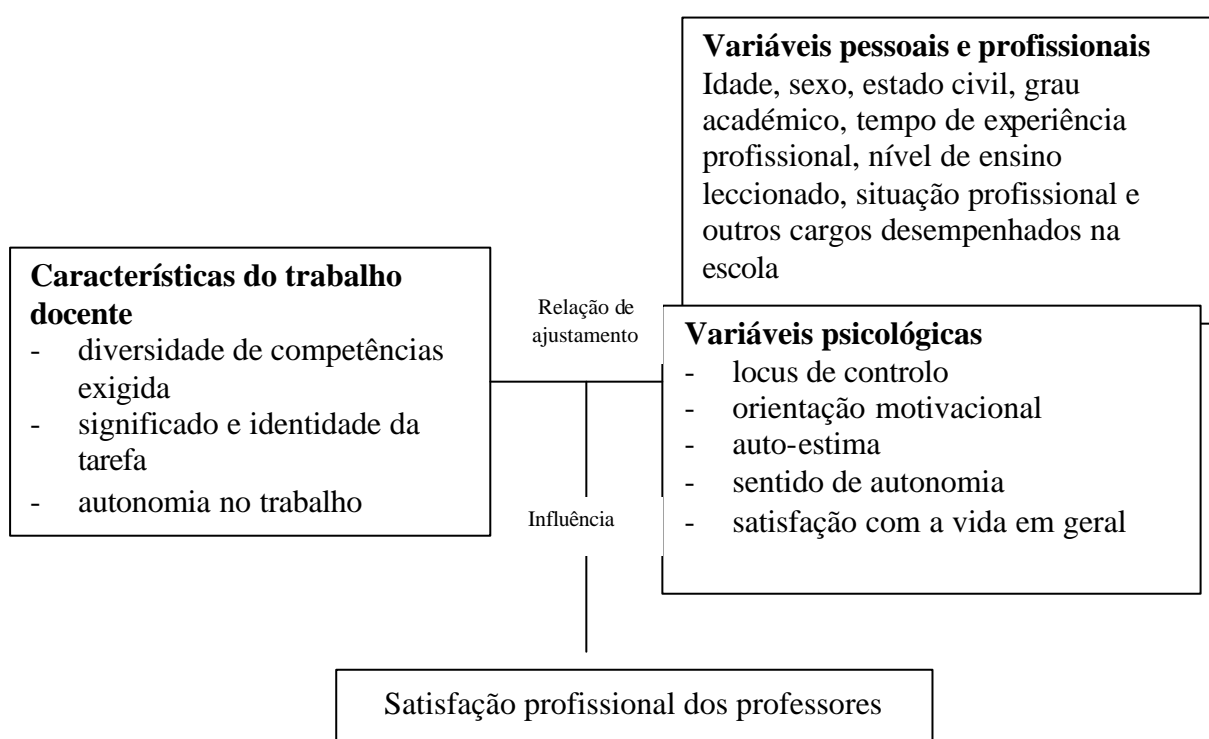
---

<sup>5</sup> Segundo Buchberger (2000), na Finlândia os professores continuam em regime de part-time a sua formação profissional após as licenciaturas, com mestrados, por exemplo, investigando e desenvolvendo projectos de grande relevância para o desenvolvimento da escola.

especificidades organizacionais, podem gerar discrepâncias interindividuais relativamente à importância conferida a tais dimensões, na construção de uma atitude de satisfação em situação de trabalho ou, até, simplesmente, na definição do que é um bom trabalho (2002, p. 78).

De uma forma esquemática, chama-nos a atenção para as diferentes variáveis que intervêm na satisfação profissional dos docentes:

Quadro 1.1 – *Conceptualização exploratória de um modelo de ajustamento na actividade docente.*



(De acordo com Seco, 2002, p. 45)

Também Esteve (1995) estuda a questão do “ma-estar” docente e os desafios com que se depara o professorado, a nível individual e colectivo.

Logicamente que o ponto de equilíbrio entre os factores pessoais e os factores contextuais será o grande dilema de cada professor. E se estes são importantes na definição da margem de liberdade do professor, os primeiros não o são menos. Daí a grande importância atribuída pela investigação à interrelação entre o desenvolvimento pessoal e social e o desenvolvimento profissional e o interesse pela identificação de

fases na carreira docente, na clarificação de ciclos de vida – assunto que desenvolveremos mais à frente – associados a percepções sociais, e mesmo a ênfase atribuída a metodologias que apostam nas narrativas e nas histórias de vida, entre outras (Nóvoa, 2000; Goodson, 2000).

Quando falamos em dilema do professor temos que deixar claro que não adoptamos a perspectiva homogénea e redutora, adoptada frequentemente, que enquadra numa categoria diversas realidades, ou seja, não podemos dizer que haja um dilema dos professores mas vários dilemas (Caetano, 1997) para cada professor considerado individualmente. O mesmo poderíamos dizer de outros conceitos como os de classe, grupo, sociedade, escola, etc. Para essa heterogeneidade contribuem inúmeras variáveis, compendiadas por Alonso:

[O] nível de ensino em que os professores exercem a actividade; a disciplina que leccionam; a situação profissional; a habilitação académica e profissional; o tempo de serviço e a posição na carreira; a localização e o tipo de escola em que trabalham; o exercício ou não de cargos, funções e actividades específicas; o envolvimento em acções de formação contínua como formandos, formadores ou como dirigentes de centros de formação; as associações profissionais ou sindicais de pertença; as situações de estabilidade ou mobilidade, etc. (1999, p. 58).

As mudanças que têm afectado os professores ao longo dos anos, a intensificação e a burocratização, fruto do “managerialismo”, da prestação de contas e do escrutínio público, levaram à diminuição da motivação dos professores, da satisfação no emprego e do sentido de profissionalismo, dando lugar às teses da desprofissionalização e da proletarianização da educação. Há duas implicações teóricas, uma que aponta para a influência negativa das mais recentes mudanças, ou seja, para a desprofissionalização dos professores (Gimeno, 1991; 1995, 2ª ed.; Imbérnon, 1994); e a segunda que encara esse facto como um caminho aberto para uma reconceptualização da profissionalização<sup>6</sup> (Hargreaves, 1994; McCulloch, Helsby & Knight, 2000, citados em Flores, 2002).

Reconhecendo estas alterações, são inúmeros os autores que afirmam a necessidade de se repensar a formação de professores (Flores, 2002, Estrela, 2001, Marcelo, 1999, Pacheco e Flores, 1999, Perrenoud, 1994) já que se torna cada vez

---

<sup>6</sup> Surgiriam, assim, segundo Flores (2002, p. 18), três tipos de profissionalismo, ‘new professionalism’ (Estrela, 2001; Carlgren, 1999; Day, 1999; Hargreaves, 1994,); ‘interactive professionalism’ (Fullan e Hargreaves, 1996); e ‘activist professionalism’ (Sachs, 2000a), que estarão na base daquilo que Hargreaves e Goodson (1996) designam de ‘postmodern professionalism’. Por outro lado, Hargreaves

mais evidente que a maior parte da formação necessária para se ser professor não pode ser adquirida durante a formação inicial (Afonso, 1994), seja porque tal formação só é possível a partir da acção e dos problemas nela encontrados, seja pela própria duração da formação inicial, ou porque muitas das necessidades só surgirão muito depois de iniciadas as actividades docentes (Campos, 1995).

## 1.2 Formação de professores.

A questão do desenvolvimento profissional dos docentes tem de ser enquadrada no próprio conceito de formação.<sup>7</sup>

Reportando-nos a Marcelo (1999), este refere que

- a) Menze sugere a existência de três tendências contrapostas de definição deste termo, uma das quais opõe-se à tentativa de encarar a formação como uma técnica, pela tradição filosófica subjacente;
- b) Ferry salienta a imensidade de significados que lhe são atribuídos, chegando mesmo a dizer que essa multiplicidade estará a desvirtuar o termo;
- c) Berbaum – com quem Marcelo concorda – reconhece não fazer sentido este abandono, considerando a formação como um conceito que, não sendo geral, engloba a educação e o ensino, não lhes estando subordinado. Para Berbaum, a formação será, então, uma acção cuja finalidade é mais do que a aquisição do ‘saber-ser’; consiste na aquisição de saberes e do ‘saber-fazer’.

Poderemos encontrar várias perspectivas de análise do termo formação, segundo o mesmo autor, sendo que, por exemplo:

- a) Zabalza associa formação a um desenvolvimento pessoal. Mas, quando falamos em desenvolvimento pessoal, defendemos, tal como Debesse, que não se trata de um desenvolvimento autónomo, mas um desenvolvimento fruto da autoformação, da heteroformação e da interformação. Um outro

---

(2000a) fala da “pre-professional age”, “the age of the autonomous professional”, “the age of the collegial professional and “the post-professional or postmodern age”.

<sup>7</sup> Formação é a palavra utilizada em países como a França e a Itália, enquanto que os países anglófonos utilizam predominantemente termos como educação (Teacher Education) ou mesmo o termo treino (Teacher Training) (Marcelo, 1999).

aspecto a considerar é o de que a formação está directamente dependente da capacidade de formação e, igualmente importante, da vontade do formando de activar o desenvolvimento de processos formativos.

b) Ferry argumenta que esta formação se distingue de outras actividades de formação por

- (1) se tratar de uma formação dupla, académica e pedagógica,
- (2) ser profissional, por formar profissionais, e
- (3) por ser uma formação de formadores, pois, a formação de professores tem de ter em conta que “ser professor implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas) com outras pessoas (alunos) para conseguir que estas pessoas aprendam algo (se eduquem)” (Floden & Buchmann, 1999). São estas quatro dimensões que estão na base de uma formação de professores diferenciada: os professores como profissionais, as escolas em que ensinam, os alunos e o conteúdo do ensino.

Segundo Buchberger, poderíamos dizer que, “[i]ronically, one could speak of ‘four separated worlds of teacher education’: a world of professional studies, a world of academic studies, a world of (teaching) practice, and an ‘inner world’ of student teachers not always compatible with the other three mentioned.” (2000, p. 17)

A formação de professores é, então,

a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (Marcelo, 1999, p. 26).

Assim, à formação de professores estão subjacentes determinados princípios, segundo os quais a formação deverá (1) decorrer num contínuo<sup>8</sup>, (2) integrar

---

<sup>8</sup> Temos de acrescentar que, no que diz respeito ao desenvolvimento profissional, Day afirma que “as conceptualizações do desenvolvimento profissional como um *continuum* linear, apesar de superficialmente atractivas e plausíveis, são demasiado simplistas e inviáveis, visto que não se baseiam

processos de mudança, inovação (de que Vilar (1993) e Rea-Dickins & Germaine (1998) são exemplos) e desenvolvimento curricular, (3) estar interrelacionada com o desenvolvimento da escola enquanto organização – como desenvolve Fullan (1993) –, (4) integrar conteúdos académicos e disciplinares na formação pedagógica, (5) relacionar a teoria com a prática, (6) procurar o isomorfismo entre a formação e o trabalho que será exigido mais tarde, (7) ter em conta a individualização, ou seja, não poderá ser homogénea, e, por último, (8) privilegiar o desenvolvimento dos professores a partir da reflexão – considerada importante por Hargreaves e Fullan (1992) e Calderhead e Gates (1993).

Nas palavras de Campos, “a formação profissional de professores não se destina apenas a capacitar para analisar, compreender ou explicar a realidade educativa. Visa também preparar os docentes para nela intervir, transformando-a” (2001, p. 4).

No seio da formação de professores teremos de identificar, com a ajuda de Feiman-Nemser (1990), alguns paradigmas de formação, sendo certo que nenhum, por si só, poderá explicar totalmente a complexidade da formação de professores. Feiman-Nemser chama, contudo, a atenção para os diversos aspectos a serem considerados no paradigma da orientação pessoal ou personalista, da orientação crítica ou reconstrutivista-social, das orientações prática e tecnológica e da orientação académica.

Aquelas quatro dimensões referidas acima, terão de ser articuladas com as fases que identifica no aprender a ensinar e que poderão não corresponder à formação de professores – assunto a que tornaremos mais à frente. Diz, então, que haverá a fase de pré-treino, as experiências enquanto alunos, etc; a fase de formação inicial, numa instituição específica de formação de professores; a fase de iniciação, correspondendo aos primeiros anos de serviço; e a fase de formação permanente, que inclui o conjunto de actividades de desenvolvimento profissional – através de processos de investigação, experimentação e reflexão num contexto de colegialidade e colaboração (Alonso, 2001) – e de aperfeiçoamento planificadas, quer pelas instituições, quer pelos professores. A formação de professores “has to support the professional

---

numa perspectiva do ‘professor como pessoa’, mas numa perspectiva administrativa e centrada no sistema que vê o ‘professor como empregado’”(Day, 2001, p. 114).

development of teachers during all phases of their professional career” (Buchberger, 2000, p.15)

Marcelo (1999), apoiado em vários autores, afirma que os conceitos de formação contínua, aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, desenvolvimento de professores e desenvolvimento profissional têm sido utilizados de um modo equivalente, aliás como corroboram Nóvoa e Popkewitz (1992). Será necessário, portanto, esclarecê-los.

O conceito de formação contínua é demasiado amplo, incluindo nele todo o tipo de actividade que leve a um aperfeiçoamento profissional ou pessoal, realizado individualmente ou em grupo, visando um melhor desempenho nas tarefas actuais e futuras. Sobre este assunto, Day (2001), entre outros aspectos, chama a atenção para a potencial falta de investimento<sup>9</sup> na formação contínua e possíveis consequências desastrosas.

A formação em serviço refere-se a toda a actividade de formação que o professor realiza, mais uma vez individualmente ou em grupo, após a formação inicial, quando começa a sua prática profissional, e distingue-se da reciclagem pelo carácter de actualização pontual e intensiva relativamente a algum aspecto que subitamente se torne ultrapassado (De Landsheere, 1978).

Quanto ao desenvolvimento profissional, dada a sua importância para o nosso estudo, merece um maior desenvolvimento (ver o sub-capítulo 1.4 ).

Buchberger salienta a necessidade de se por de lado uma visão tradicionalmente estática de formação de professores (“rucksack logic”) para se enveredar “into a dynamic system and to focus on systematic approaches integrating all forms of teacher education, school development and improvement, and educational research and development” (2000, p. 16) – algo apenas conseguido por alguns países europeus.

### 1.2.1 Formação ao longo da vida.

A percepção da necessidade de formação ao longo da vida é uma necessidade sentida há relativamente pouco tempo, sendo fruto das constantes mudanças

---

<sup>9</sup> Segundo Buchberger, em vários países europeus, o investimento é desigual; cerca de 95% são investidos na formação inicial e apenas 5% no conjunto de “continuous professional development of teachers, school improvement, and educational research and development”(2000, pp. 24-5).



decorrentes da evolução tecnológica, científica, da marketização, etc. e, em particular, após o surgimento da escola de massas. Em simultâneo, a convicção de que a formação dos indivíduos era consentânea com a formação inicial, de que qualquer profissional estaria preparado para enfrentar as exigências profissionais, deixou de fazer sentido.

A profissão de professor encontra-se constantemente perante novos desafios, enfrentando novas pressões (Estrela, 2001; Esteve, 2000), em permanente ruptura (Carlgren, 1999), sendo uma actividade cada vez mais controlada (Pacheco, 1996; Gimeno, 1991, 2ª ed. 1995).

Nas palavras de Esteve:

Teachers faced with social change are like a company of actors on stage in period dress who are subjected to a sudden change of scenery in the middle of an act. A new backdrop is quickly rolled down to hide the previous scenery. The new scenery is postmodern; there are lively fluorescent colours that contrast completely with the classical atmosphere on stage seconds before (2000, p. 118).

Alonso, reportando-se a Sander (1996), refere que a ilusão face às potencialidades da formação inicial de professores se poderia caracterizar pelo conjunto de várias ilusões:

a) a ilusão do profissional possuir todo o conhecimento necessário relativamente às necessidades e problemas das crianças e jovens; b) a ilusão das Ciências da Educação constituírem um corpo coerente de conhecimento racional e aplicável que pode ser transmitido em cursos sistemáticos de professores; c) a ilusão do profissionalismo docente ser a resultante mágica da formação académica realizada, normalmente, de forma radicalmente separada dos problemas e práticas quotidianas das escolas; d) a ilusão do professor ser capaz de educar os alunos para a vida e trabalho sobre os quais não conhece o suficiente; e finalmente e) a ilusão do profissional ser um servidor do estado que está acima das classes sociais sem se envolver politicamente nas suas contradições e antagonismos (Alonso, 1999, p.160).

Estas alterações de paradigma são referidas em textos como o *Relatório para a UNESCO sobre a Educação para o Século XXI* (Delors, 1996), onde se aponta para as alterações educativas necessárias para acompanhar a evolução da sociedade em geral, que terá de superar as tensões entre o global e o local, o universal e o singular, a tradição e a modernidade, as soluções a curto e a longo prazo, a competição e a igualdade de oportunidade, o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação do homem, e ainda, a tensão entre o espiritual e o material.

A Comissão defende, então, que o conceito de educação ao longo de toda a vida parece impor-se, ultrapassando a distinção típica entre educação inicial e educação permanente, e chamando a atenção para que esta necessidade de “voltar à escola” esteja relacionada quer com a vida profissional quer com a vida privada. Nesta linha de pensamento, é essencial que os indivíduos aprendam a aprender. De facto,

com o desenvolvimento da sociedade da informação, em que se multiplicam as possibilidades de acesso a dados e a factos, a educação deve facultar a todos a possibilidade de terem ao seu dispor, recolherem, seleccionarem, ordenarem, gerirem e utilizarem essa mesma informação (Delors, 1996, p. 20).

No contexto desta sociedade, que alguns poderiam definir como pós-moderna, qual será o modelo de profissionalidade docente mais adequado? Como já foi referido atrás, estamos perante a necessidade de uma concepção construtivista e cultural dessa profissionalidade, em que o conhecimento é entendido como praxeológico, porque construído nos contextos, e em que o ensino é fruto dos constantes confrontos entre o pensamento (Calderhead, 1993) e a acção do professor, perfeitamente consciencializados e resultantes de uma atitude reflexiva e investigativa, criativa – de que Woods (1995) é uma referência importante – e participativa permanente (Alonso, 1999). Poderíamos, assim, reiterar algo já dito noutra local: “Thus I agree with Lalanda & Abrantes when they say ‘to be reflexive is a way of being in education’ (1996), but I would go even further; I consider that to be reflexive is *the* way of being in education” (Maia, 2002a, p. 45).

Mais recentemente, as mudanças na natureza da profissão docente têm ainda sido relacionadas com os aspectos morais e emocionais (Nias, 2001): “emotions at the heart of teaching” (Hargreaves, 1998, p. 835).

Este novo conceito de formação de professores definido como um ‘long continuum’, como defendem Marcelo (1999), Develay (1996) e Perrenoud (1994), é, de facto, uma tarefa para toda a vida – ‘a lifelong enterprise’ (Vonk, 1995a)<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Referido por Flores (2002).

### 1.3 Aprendizagem adulta, desenvolvimento e mudança.

Estas questões têm surgido cada vez com mais frequência nos últimos 15 anos. Podemos dizer que, apesar da diversidade do campo (Huberman & Guskey, 1995), os três maiores enquadramentos teóricos são: a ‘adult learning theory’ (Kwakman, 2000; Marcelo, 1999; Smylie, 1995), a ‘social learning theory’ (Wenger, 1998; Lave & Wenger, 1991), e a ‘constructivist cognitive theory’ (Pitman & Borko, 1997; Borko & Pitman, 1996, citados em Flores, 2002).

Os contextos em que os professores poderão aprender são, segundo Lieberman (1996): a instrução directa (através de conferências, cursos, ateliers, consultas); a aprendizagem na escola (através de ‘amigos críticos’, treino de pares, processos de revisão e de avaliação de portfólios, de trabalho em equipa, e investigação-acção); e a aprendizagem fora da escola (através de parcerias com universidades, redes de trabalho ligadas às disciplinas ou matérias escolares, grupos informais, centros de desenvolvimento profissional, etc.). Day (2001, 1999) acrescenta um quarto contexto à sugestão de Lieberman, a aprendizagem na sala de aula, fruto das respostas e reacções imediatas dos alunos, por exemplo.

A conclusão é, então, que as iniciativas baseadas no déficit (Eraut, 1987), do tipo ‘one sizes fits all’ (Loucks-Horsley *et al.*, 1998; Lieberman, 1996), ‘one-shot workshop’ (Sykes, 1996), ‘short-burst, quick-fix one-day events’ (Day, 1993), ou ‘single-loop’, têm de dar lugar a uma aprendizagem ‘double-loop’ (Argyris & Schön, 1974) e à emergência de uma perspectiva construtivista mais ecológica (Sparks & Loucks-Horsley, 1990)<sup>11</sup>.

#### 1.3.1 Culturas de escola e liderança.

McLaughlin (1993) chama a atenção para a noção de que a escola enquanto ‘workplace community’ tem de ser vista, não apenas enquanto local físico e organização formal, mas também enquanto contexto social e psicológico em que os professores constroem um sentido de prática, de eficácia profissional e de comunidade profissional.

---

<sup>11</sup> Autores citados por Eraut, na introdução ao livro de Day (2001).

Sendo amplamente reconhecido o papel das condições de trabalho em incentivar ou constranger os processos de desenvolvimento profissional, a literatura sugere que há dois factores a ter em conta, por um lado, as culturas de escola e, por outro, a liderança.

Hargreaves define as culturas docentes “as the beliefs, values, habits and assumed ways of doing things among communities of teachers who had to deal with similar demands and constraints over many years” (1992, p. 217)

O próprio comportamento do grupo de docência e do Departamento<sup>12</sup> a que o professor pertence poderá também exercer influência na sua postura, normalmente balcanizada, por exemplo, como diz Hargreaves, estruturada na base da luta pelo poder da sua disciplina, na base dos anos de permanência na escola, etc., opondo-se a um trabalho de cariz mais colaborativo.<sup>13</sup>

A literatura aponta para a existência daquilo que se poderá chamar de cultura(s) docente(s), ou no dizer de Sarmiento, de cultura ocupacional, definida como “o (*um*)<sup>14</sup> conjunto de assunções, crenças, valores e dispositivos simbólicos partilhados por um grupo ocupacional ou profissional, em articulação com o contexto em que ocorre a prática e os seus processos de formação e socialização” (1994, p. 71).

Feiman-Nemser e Floden (1986) referem que para essa cultura contribuem o contexto da sala de aula (dinâmica de grupos vs isolamento do professor), os factores organizacionais (estruturas das salas de aula associadas à distribuição do poder e ao exercício da autoridade) e a constituição maioritariamente feminina (diminuindo o status e aumentando os estereótipos associados à profissão). A estes factores, é óbvio, teremos de acrescentar as influências económico-sociais e histórico-políticas-deontológicas por si próprias, bem como a conjugação destas forças na determinação do currículo mais válido para cada época.

---

<sup>12</sup> Podem ser “an administrative bore, or they can operate as ‘miniseminars’, engaging faculty in examination of materials, student work, and curriculum plans”(Darling-Hammond & McLaughlin, 1996, p. 210).

<sup>13</sup> A este propósito é de referir a tipologia de concepções de professor de Formosinho & Ferreira (1997), que justificariam as suas diferentes atitudes: a concepção missionária, que parte de uma visão missionária do ensino onde são essenciais a vocação e o espírito de serviço; a concepção militante, que supõe o comprometimento do professor para com a escola e a comunidade; a concepção laboral, onde o professor se assume como um trabalhador qualificado possuindo um saber técnico especializado; a concepção burocrática em que o professor se limitaria a cumprir as diversas regras e normas; e a concepção romântica onde sobressai a criatividade do professor na sala de aula e no seu relacionamento individual com o aluno.

<sup>14</sup> Palavra e itálico meu, adequando a frase de Sarmiento àquilo que agora se crê existir, não uma mas várias culturas, ou de culturas e subculturas (Feiman-Nemser & Floden, 1986).

Zeichner, Tabachnick e Densmore (1987), referem-se às influências individuais, institucionais e culturais no desenvolvimento profissional do professor, mas a acrescentar a estas influências na cultura do professor teremos ainda outras questões organizacionais como a constituição de turmas, a distribuição dos alunos por turmas, o horário ainda estandardizado, o pouco controlo sobre o próprio acto de ensino, tudo ligado à imediatez e mesmo imprevisibilidade,<sup>15</sup> o que leva muitos professores a encararem a formação como uma tentativa de suprir as falhas ao nível prático, na sua sala de aula, não apostando nas formações de cariz mais teórico que as pudessem enformar.

De facto, não podemos falar de cultura mas de culturas e subculturas. Hargreaves (1992) propõe, a este propósito, que se distinga entre conteúdo (atitudes, valores, crenças e formas de actuar de um grupo de professores) e a forma (padrões de relações e de associações entre membros) sendo que é através das formas que os conteúdos são realizados, reproduzidos e mesmo redefinidos<sup>16</sup>.

Identifica quatro formas alargadas de cultura docente, o individualismo<sup>17</sup>, a balcanização, a colaboração e a colegialidade forçada, ou, segundo autores como Grimmet e Crehan (1992), culturas sólidas ou consistentes (strong cultures), “‘cult-like’ cultures”, culturas débeis (weak cultures) e culturas sufocantes ou autoritárias (stifling) – admitindo contudo, que não é fácil que existam em simultâneo nas escolas.

Tentando clarificar mais um pouco duas das quatro formas definidas por Hargreaves – formas essas sobre as quais Day (2001) se debruça igualmente, entre outros autores –, nas quais se pressupõe um passo no sentido da comunhão, a cultura que assenta na colaboração, ou colaborativa, parte do pressuposto de que a partilha de sentimentos, problemas, ideias e planos onde estão implícitas tomadas de decisão comuns, é mobilizadora de actuações colectivas, onde o conflito poderá e deverá estar presente. Mas “[o]s grupos (de professores) que têm de intervir em decisões curriculares têm de trabalhar cooperativamente, o que supõe um esforço para alcançar

---

<sup>15</sup> Ideias de Doyle e Ponder (1977) e Schön (1983), citados por Alonso (1999).

<sup>16</sup> E a aprendizagem dessa cultura terá a ver com os modos como os professores são socializados, quer no início, quer durante a sua carreira profissional. A este propósito, estão identificadas três tradições (Alonso, 1999) ou perspectivas, a funcionalista (de tipo determinista); a interpretativa (em que se salienta o carácter interactivo da socialização, não questionando, quer a primeira quer esta, os contextos sociais); e a crítica (em que se pretende dar atenção aos contextos sociais e políticos em que ocorre a socialização).

<sup>17</sup> Quanto ao individualismo, Hargreaves (1992) acrescenta que este poderá ser ‘constrained’, fruto de constrangimentos organizacionais ou situacionais; ‘strategic’, referente aos padrões de trabalho em resposta às contingências diárias; e ‘elective’, quando eleito como o modo de trabalhar.

consensos com base na interdependência positiva, com partilha de responsabilidades e de liderança" (Freitas, 1995, p. 113).

Inerente a essas decisões comuns terá de estar, como já referi acima, as mesmas (ou semelhantes) ideias e linguagem sobre o ensino, a aprendizagem, a avaliação, etc. Por exemplo, o recurso a processos de avaliação que “sejam assumidos e compartilhados por toda a equipa educativa e por todo o grupo, pois esse é um factor que facilita a tomada de decisões que dão sentido e coerência ao currículo nacional e fazem da escola uma instituição curricularmente inteligente” (Leite, 2002, p.51).

Claro que a comunhão relativamente a estes aspectos não é suficiente para que ocorram momentos de trabalho colaborativo, quanto mais, para que, seja efectivamente assumida essa ideia como a base de trabalho predominante nas escolas.

Um dos grandes argumentos tem sido a não existência de locais e horários pensados para o favorecimento desse tipo de trabalho, e, se de facto as mais recentes directrizes ministeriais parecem ter dado uma ajuda (Decreto-Lei nº 6/2001, por exemplo), a grande modificação a ocorrer pertence ao próprio professor e à maneira como este se posiciona perante o currículo formal, os manuais, outros materiais curriculares e mesmo rotinas, que muitas vezes entende como não alteráveis; daí as frases típicas, “o programa é para ser dado!”, “é preciso cumprir o programa!”, “dei tudo o que estava no livro!”, etc, etc.

Se reflectirmos profundamente, concluímos que a colaboração será sempre limitada por não ser profunda, ampla e mesmo persistente, caracterizando-se por não tocar no essencial.

Uma segunda forma de cultura será a colegialidade forçada, recomendada, e muitas vezes imposta, pelos ministérios, na base da crescente valorização do trabalho colaborativo a nível mundial, a qual não é com frequência percebida e interiorizada verdadeiramente como necessária por muitos professores. Esta apropriação da própria necessidade e do valor de um trabalho colaborativo não surge repentinamente e muito menos porque um governo assim o decidiu. E muito menos ainda porque associada a essa estipulação legal está a ideia de que é necessário atingir resultados o mais rapidamente possível. Ora, rapidez não é uma palavra que se possa associar a educação!

A recomendação e mesmo a imposição não provocarão mais do que a falsificação de atitudes no sentido de se cumprirem os aspectos burocráticos que subjazem a essa mesma recomendação ou imposição da necessidade do trabalho em

grupo. Ou seja, estamos perante uma verdadeira simulação, à semelhança do que Perrenoud (1994) chamava o ofício de aluno – que consistiria em decifrar as armadilhas do professor –, o professor terá, então, que dar resposta às sucessivas armadilhas dos ministérios e respectivas leis e reformas.

A revisão de literatura diz-nos que a construção de um verdadeiro trabalho colaborativo, no que ao currículo diz respeito, que contribua efectivamente para um desenvolvimento profissional, dependerá da compreensão por parte do ministério de que são necessárias várias condições como a existência de tempo e espaço efectivos para a experimentação de práticas de comunhão de ideias, etc., conjugadas com o reconhecimento do valor dos contributos dos professores em simultâneo com o valor dos contributos dos especialistas académicos, a coexistência mais ou menos pacífica entre aspectos mais tradicionais a par das propostas de inovação, a compreensão da necessidade de tempo para que os professores entendam e assumam como suas as próprias propostas dando-lhes significado, bem como a fomentação de apoio externo para o acompanhamento e resolução de diversa ordem de conflitos (Alonso, Peralta & Alaiz, 2001; Hargreaves, 1993; Fullan, 1991; Louden, 1991).

Em simultâneo cada professor terá de percorrer um caminho em direcção à partilha, tendo para isso, que começar a desconstruir as suas próprias teorias-práticas sobre si, a maneira de se relacionar com os outros e a maneira de trabalhar com os outros, no sentido de contribuir, em última instância – mas não com menor importância – para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, ou seja para o aumento da qualidade do ensino e, em simultâneo, das aprendizagens. Assim, “a dinâmica relacional entre os professores será viável através da assunção de três competências: saber cooperar eficazmente; saber distinguir os problemas que exigem cooperação dos que não exigem; saber perceber, analisar e combater as resistências, obstáculos e paradoxos”(Pacheco, 2000, p. 32).

A desconstrução das teorias-práticas do professor tem de ser mais explorada. De facto, é necessário não esquecer que a formação de professores está directamente dependente do contexto histórico-social em que se insere, apesar de poder estar desfasada desse mesmo contexto. Mas, num contexto mais amplo, que vai para além da própria formação dos professores, sendo a educação uma prática social, as assunções sobre as finalidades da educação, sobre a pessoa a educar, o conhecimento e os métodos (Moore, 1978), serão construções infirmadas nesse contexto histórico-

social, logo política e moralmente influenciados. Esta prática social é o resultado das teorias e crenças de uma sociedade perfeitamente contextualizada .

Se por um lado é importante a teoria, por outro, temos que admitir que esta não existe sem a prática, sem a actuação. Esta teoria-prática implica igualmente uma actuação consciente dos diversos actores, num sentido situacional, ou seja, concretizada no espaço e no tempo, e, ainda, uma actuação reflexiva (Alonso, 1999).

Na prática educativa temos de considerar a existência de três níveis, o da acção, o conceptual e o ético, como dizem Handal e Lauvas (1987). Estes aspectos, em interrelação com outros factores contextuais, vão exigir do professor a tomada de decisões, ou segundo Shulman (1986), vão requerer um tipo de conhecimento estratégico a mobilizar na resolução de problemas. Esta postura reflexiva e investigativa sustentará, então, a prática.

Por outro lado, estas mesmas posturas reflexivas e investigativas caracterizam uma teoria que não é técnica, nem exclusivamente prática, mas que se assume já como crítica (Alonso, 1999).

Sendo óbvia a relação considerada actualmente entre teoria e prática, também deveria ser mais ou menos consensual a não aceitação de que uma será da alçada dos académicos e a outra da responsabilidade dos professores. No entanto, são os próprios professores que com diversas justificações se colocam à margem, muitas vezes, da própria investigação no contexto da sala de aula ou da escola. Ou seja, a sua investigação baseada na prática e sobre a prática (Schön, 1987, 1992, 1993), em conjugação ou não com outros investigadores, pertencendo, ou não a comunidades investigativas, poderá ser considerada ainda mais valiosa que aquela investigação efectuada pelos académicos<sup>18</sup> porque, sendo esta investigação fruto de uma ampla reflexão sobre a prática e, consequentemente, sobre a teoria que a sustém, assume-se como uma postura, como uma investigação crítica sobre a qualidade da própria educação – não estando, contudo, isenta de enviezamentos.

Temos de admitir, contudo, que cada professor terá um conhecimento, mais ou menos explícito do ensino, construído tendo como base o confronto constante com a experiência, confronto esse fruto de uma maior ou menor reflexão.

---

<sup>18</sup> A este propósito podemos invocar a diferença entre investigação educativa, feita com a participação de professores e alunos em acção, e a investigação sobre a educação, onde aqueles não intervêm (Elliot, 1997).



As fontes do conhecimento profissional serão os conhecimentos académicos, científicos, as crenças ideológicas e a experiência quotidiana, em permanente interacção, assumindo diversas formas de organização, sendo orientadores e justificativos das suas actuações (Porlán *et al.*, 1996, citados por Alonso, 1999).

Para concluir, a literatura sobre a cultura de escola revela uma maior ênfase na colaboração dos professores

as a key factor in fostering teacher and school development as well as in implementing successful innovative initiatives and change efforts. It has become, in recent years, a kind of panacea or ‘magic word’ reiterated by policy-makers, educational researchers and other stakeholders (Flores, 2002, p. 54).

Muitos autores, alguns deles portugueses, têm alertado para o perigo daqui decorrente (Lima, 2000; Smyth, 1995; Gomes, 1993; Huberman, 1993b), podendo levar, por exemplo, à competição entre professores.

Segundo Formosinho, poderíamos dizer que,

[i]n an individualistic professional culture, pedagogical practice is invisible and not accountable; ‘classroom sovereignty’ is invoked to discourage any collegial ‘interference’. As the role of specialised teachers implies generally to work with other teachers; it demands some degree of collegiality. Pushing forward specialisation without linking it with collegiality can induce a juxtaposition of invisible and not accountable specialised performances alongside with equally invisible and not accountable regular performances (2000, p. 109).

Por outro lado, o interesse relativamente às questões da liderança tem aumentado nos últimos anos. Blase e Anderson (1995) falam de três tipos de liderança: normativo-instrumental, facilitadora e emancipadora, a que, segundo Day (1999a), corresponderiam três culturas de aprendizagem que lhes estariam subjacentes: ‘compliance’, ‘co-operation’ e ‘collaboration’.

Day (2001) e Day *et al.* (2000) enfatizam a centralidade dos valores e das capacidades pessoais de liderança, incluindo a capacidade de gerir tensões e dilemas como características de liderança efectiva e bem sucedida essenciais para apoiar o contínuo desenvolvimento profissional dos professores.

Concluindo, as condições na sala de aula e os diferentes contextos, aliados às culturas escolares e às disposições e comportamentos de liderança podem representar a promoção ou inibição da predisposição e capacidade dos professores para o seu desenvolvimento (Day, 2001).

### 1.3.2 A complexidade da mudança.

O fenómeno da complexidade da mudança do professor tem sido salientado, nos últimos anos, pela literatura, nomeadamente quanto ao facto de poder ser induzida interna ou externamente, numa lógica ‘top-down’ ou ‘bottom-up’ (Fullan, 1993), de tipo ‘first-order’ (ligeiras) ou ‘second-order’ (mais profundas), em contextos favoráveis ou desfavoráveis (Richardson & Placier, 2001).

Estes últimos autores identificam duas perspectivas de investigação sobre a mudança: a primeira, sobre processos de mudança cognitiva, afectiva e comportamental, individual ou em pequenos grupos; a segunda, sobre a questão organizacional da mudança, incluindo aspectos culturais, políticos e estruturais, fruto das tentativas de reforma estrutural (Flores, 2002).

Uma questão fundamental na literatura sobre a mudança do professor é a questão de qual ocorre em primeiro lugar, a mudança das crenças ou a mudança das práticas. Guskey (1986) argumenta que as práticas mudam antes das crenças; pelo contrário, Richardson e Placier (2001) afirmam que as mudanças nas crenças frequentemente precedem as mudanças nas práticas, mas afirmam que o processo é interactivo.

Um outro dado recolhido pela literatura (Flores, 2002), é a relação entre eficácia e mudança: os professores que mostram um maior sentido de eficácia parecem mais abertos a mudanças das práticas (Ashton, 1984). Outro dado importante é o de que os professores parecem mais propensos para alterar as práticas quando conseguem responder às suas próprias necessidades de aprendizagem e de crescimento profissional, aos interesses intelectuais, às crenças sobre as finalidades do seu trabalho, à compreensão de si mesmos enquanto indivíduos e às prioridades de vida (Kadel-Taras, 1996).

O papel do professor no processo de mudança é importantíssimo – sendo o conceito de ‘ownership of change’ de Rudduck (1991), relevante. De facto, “Goodson (2001) asserts that a new phase of change needs to emerge in the new millennium, one which takes into consideration the personal change, that is to say «the personal beliefs and missions that individuals bring to the change process»” (Flores, 2002, p.87).

Day chama a atenção para o seguinte: “Teacher change, a necessary outcome of effective professional development, is complex, unpredictable and dependent upon

past experience (life and career history), willingness, abilities, social conditions and institutional support” (1999b, p. 15).

### 1.3.3 Os ciclos de vida.

O percurso profissional dos professores pode ser abordado segundo uma perspectiva de identidade profissional e a carreira dos professores e segundo uma perspectiva de “ciclos de vida”, que poderá englobar as perspectivas anteriores – e que vamos explorar de seguida.

As abordagens que utilizam as histórias de vida têm salientado a “importância de pensar a actividade profissional e a actividade de formação numa perspectiva por um lado integrada (as duas vertentes não são hoje dissociáveis) e, por outro lado, numa perspectiva diacrónica” (Canário, 2001, p. 36), rompendo, assim, com uma visão estática da concepção da relação entre o mundo da formação e o mundo do trabalho e, simultaneamente, rompendo com a previsibilidade da passagem do primeiro para o segundo, substituindo-a pela incerteza.

Recordando o que dissemos sobre a importância da interrelação entre o desenvolvimento pessoal e social e o desenvolvimento profissional e a identificação de fases na carreira docente e a clarificação de ciclos de vida, Loureiro (1997, 1992) refere vários autores importantes que, desde a década de 70, se dedicaram a estudos neste âmbito, entre os quais Newman, Cooper, Adams, Burden nos EUA; MacDonald e Walker, Ball e Goodson, Sikes *et al.* na Inglaterra; Prick nos Países Baixos; Ingvarson e Greenway na Austrália; Hamon e Rotman em França; e no Canadá, Butt *et al.* Salienta, ainda, os trabalhos de Fuller, Fuller e Brown, Veenman e Vonk e Schras.

Alguns autores, especialistas no ano de indução e nos anos iniciais da carreira docente, identificam algumas fases: Vonk (1989) afirma que os professores passam da ‘threshold phase’ para a ‘phase of growing into the profession’ (Flores, 2002, p. 75-6); Bullough e Baughman (1993) apresentam quatro fases para os primeiros quatro anos de carreira: ‘follower’; ‘follower/independent’; ‘independence phase’; e ‘mastery’.

As linhas de investigação que comparam os professores ‘novice’ e os professores ‘expert’ têm ganho importância, também, e desenvolvem-se a partir do

‘model of expertise’ de Berliner (1988) e do ‘development model’ de Dreyfus e Dreyfus (1986) (id.).

Um dos autores mais reconhecidos internacionalmente é Huberman (1989, 1992, 2000, etc.), no que se refere à sua ampla perspectiva relativa às fases da carreira – daí ser necessário entrar em mais pormenores.

Na tradução portuguesa de parte do livro *La vie des enseignants* (1989) de 1992, Huberman apresenta-nos o esquema em que tenta descrever o percurso que os professores poderiam efectuar, e que é fruto da ampla revisão teórica por si efectuada.

Quadro 1.2 – *Fases da carreira*

Anos de carreira	Fases/Temas da carreira
1-3	Entrada/ Tactemento
4-6	Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico
7-25	Diversificação, “Activismo”      Questionamento
25-35	Serenidade, Distanciamento afectivo      Conservantismo
35-40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

(De acordo com Huberman, 1992, p. 47)

Nunca, em momento algum, Huberman afirma que este modelo é linear; pelo contrário, é possível encontrar vários percursos-tipo em que, apesar da delimitação de séries ou tendências centrais, tal não significa que surjam sempre na mesma ordem e que todos os professores os experimentem todos.

Assim, a fase de entrada na carreira parece ser a única fase consensual em todos os estudos, caracterizando-se pela exploração das situações de ensino e dos comportamentos a assumir, podendo ser uma exploração que visa acima de tudo a “sobrevivência”, face ao chamado “choque com o real” – de que são exemplos os textos de Flores (2002), Braga (2001), Silva (1997) e Bullough, Knowles & Crow

(1991) –, ou uma exploração que visa a “descoberta”, associada ao entusiasmo, à exaltação da responsabilidade adquirida. A fase de exploração poderá ainda ser fácil ou problemática, sistemática ou aleatória, concludente ou enganadora.

A fase de estabilização é o resultado<sup>19</sup> de uma tomada de decisão sobre a continuação no ensino como carreira, revelando um compromisso com a instituição. Normalmente estão associados sentimentos de uma crescente competência pedagógica que origina uma sensação de confiança, segurança, descontração, etc.

A fase da diversificação conduz à experimentação podendo originar, por um lado, a consolidação pedagógica levando à diversificação de material didáctico, modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, etc., e, por outro, à tentativa de “maximizar” a prestação na sala de aula, tentando atacar assim as incongruências do sistema. Muitos procuram constantemente novos desafios e responsabilidades, envolvendo-se em equipas pedagógicas ou assumindo responsabilidades administrativas, numa tentativa de não cair na rotina e de manutenção do entusiasmo pela profissão.

A fase de diversificação poderá dar origem a um questionamento que pode consistir num balanço da vida profissional, fruto de uma “crise” existencial de maior ou menor grau, e mais cedo ou mais tarde, conforme o género – maior e mais cedo nos homens do que nas mulheres, segundo Huberman (1992) –, levando alguns mesmo a ponderarem a mudança de profissão. Nóvoa (1995) debruça-se sobre esta encruzilhada de opções que se apresenta aos professores.

Poderá seguir-se uma fase de serenidade e de distanciamento afectivo, caracterizado pela descida do nível de ambição pessoal e profissional, em que muitos lamentam mesmo a fase de maior activismo por que passaram.

O conservadorismo, que surgirá posteriormente, caracteriza-se por uma maior rigidez e resistência às inovações, uma nostalgia do passado, uma mudança de óptica em relação ao futuro, pelos queixumes frequentes em relação à evolução negativa dos alunos e em relação aos colegas mais jovens, pela atitude negativa em relação ao ensino e à política educacional (sem direcção clara), aos pais e até contra as atitudes do público face à educação em geral.

No fim de carreira é frequente encontrar-se um desinvestimento progressivo no trabalho e uma maior consagração de tempo a actividades exteriores à escola e a

uma vida social de maior reflexão. Poderá ser um desinvestimento sereno, se encarado positivamente, ou amargo, caso não o seja.

A nível nacional salientam-se os estudos de Cavaco (1995, 1992, 1989), Moita (2000, 1992), Fontoura (2000, 1992), Rafael (1992), Loureiro (1997, 1992), Moreira (1993), Alonso (1999) e Gonçalves (2000, 1992, 1990).

Gonçalves (1992) pondera a interferência de vários factores no percurso de desenvolvimento, esquematizando a evolução da carreira<sup>20</sup> do seguinte modo:

Quadro 1.3 – *Itinerário-tipo.*

Anos de experiência	Fases
1-4	O “Início” (Choque do real, descoberta)
5-7	Estabilidade (segurança, entusiasmo, maturidade)
8-15	Divergência(+) (Empenhamento, entusiasmo)      Divergência (-) (Descrença, rotina)
15-20/25	Serenidade (reflexão, satisfação pessoal)
25-40	Renovação do interesse (renovação do entusiasmo)      Desencanto (desinvestimento e saturação)

(De acordo com Gonçalves, 1992, pp. 164-5)

Este quadro assemelha-se ao apresentado por Huberman, começando a maior diferença a surgir a partir da terceira fase, em que os processos de divergência positiva ou negativa se começam a evidenciar por volta dos 15 anos de serviço, mais cedo do que no estudo de Huberman. Quanto à última fase, apesar de ter dois pólos possíveis, renovação do interesse e desencanto, aproxima-se do que Huberman definia como

<sup>19</sup> Sendo considerada o “resultado” pode ser refutada porque não envolve qualquer processo dinâmico, como diz Loureiro (1997), referindo-se a estudos como o de Moreira (1992).

<sup>20</sup> O autor efectuou um estudo com 129 professores do 1º ciclo, sendo que apenas três eram do sexo masculino.

desinvestimento sereno ou amargo, estando a maior diferença, novamente, nos anos de carreira a que corresponderão.

#### 1.4 Desenvolvimento profissional do professor.

O desenvolvimento profissional do professor, segundo Loureiro (1992), tem sido abordado segundo diversas perspectivas: o modelo de desenvolvimento pessoal, o modelo de profissionalização do professor e o modelo de socialização, salientados por Vonk e Schras (1987).

Marcelo (1999) considera os seguintes modelos de desenvolvimento profissional: (1) profissional autónomo; (2) baseado na reflexão, apoio mútuo e supervisão; (3) através do desenvolvimento e inovação curricular, formação no centro, desenvolvimento de projectos de inovação curricular e desenvolvimento dos professores centrado nas escolas; (4) através de cursos de formação; e (5) através da investigação.

Por outro lado, Alonso (1999) apresenta as seguintes perspectivas de desenvolvimento profissional: (1) baseado na aquisição de competências, skills e conhecimentos (de que são exemplos as oficinas de formação, os cursos, os módulos)<sup>21</sup>; (2) autoconhecimento e desenvolvimento pessoal que inclui a aprendizagem adulta<sup>22</sup>, as etapas de desenvolvimento psicológico<sup>23</sup> e os ciclos de vida; (3) centrado no contexto, incluindo a inovação e a aprendizagem organizacional. Antes de avançarmos, é importante definirmos em que consiste o desenvolvimento profissional. Para Darling-Hammond & McLaughlin “[e]verything that goes on in school, arguably, presents an opportunity for teachers’ professional development” (1996, p. 210).

---

<sup>21</sup> Leithwood (1992) elaborou um modelo com 6 estádios de desenvolvimento da competência na prática educativa: 1º desenvolvimento de skills de sobrevivência; 2º aquisição de competência no domínio das skills básicas de ensino; 3º expansão da flexibilidade instrucional; 4º desenvolvimento da competência profissional; 5º contributo para o desenvolvimento da competência dos colegas; e 6º participação num vasto leque de decisões a vários níveis do sistema educativo.

<sup>22</sup> Segundo Marcelo (1999), Korthage (1988) inclui dois tipos de orientação de aprendizagem: interna (preferência pela aprendizagem autónoma) e externa (baseada em directrizes exteriores); Huber e Roth (1991) dizem que os professores estão orientados para a incerteza (procura de situações diferentes, de risco, e de contextos de aprendizagem colaborativa) e orientados para a certeza (procurando situações de clareza e segurança e de aprendizagem individual e mesmo competitiva); Tennant (1991) fala em quatro estilos de aprendizagem: convergente, divergente, assimilativo e acomodativo; etc.

<sup>23</sup> Sobre este assunto Alonso (1999) apresenta-nos um quadro síntese sobre domínios e estádios de desenvolvimento psicológico.

Desenvolvimento profissional, de acordo com Dillon-Peterson (1981), será o conceito que melhor descreverá o carácter de evolução contínua e contextualizada implicando uma atitude permanente de questionamento e simultaneamente de pesquisa, em que a própria instituição está envolvida, muitas vezes recorrendo a ajuda externa, orientada para a mudança de crenças, conhecimentos e práticas – e, precisamente, fazendo um esforço de compreensão das “práticas” nas suas diversas configurações será possível desenvolver a profissionalidade dos professores no contexto de uma maior qualidade de ensino (Gimeno, 1995) – e para a resolução de problemas numa perspectiva que não é mais individualista, típica das práticas usuais de formação permanente; “O papel de *decisor e gestor do processo curricular torna-se assim um definidor essencial da profissionalidade docente*”<sup>24</sup> (Roldão, 1999a, p. 39).

A atitude e a actividade de pesquisa acima referidas contribuem, segundo Alarcão, “para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento institucional das escolas em que estes se inserem, escolas que, tal como os professores, se devem tornar reflexivas” (2001, p. 22).

Christopher Day define desenvolvimento profissional do seguinte modo:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (2001, pp. 20-1).

Por outro lado, investigadores como Corcoran (1995), Fullan (1995), Marcelo (1994), têm conceptualizado o desenvolvimento profissional como mais “inclusive, encompassing all formal and informal activities which are conducive to teacher learning and professional growth” (Flores, 2002, p. 44).

Nesta linha, Alonso diz-nos:

Resumindo, à luz da concepção de formação permanente ao longo da vida, o conceito de desenvolvimento profissional representa uma perspectiva de *evolução e continuidade* que se contrapõe à tradicional justaposição entre formação inicial e

---

<sup>24</sup> Itálico no original.



formação contínua. Em segundo lugar, ressalta o *carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança* em que a formação formal e a formação informal se entrecruzam e enriquecem mutuamente, superando, também, em terceiro lugar, a dicotomia entre as dimensões *pessoais* (o professor como pessoa) e *profissionais* (o professor como pertencente a um grupo ocupacional). Em quarto lugar, relewa o seu *carácter processual, sistemático e permanente* por contraposição ao carácter pontual de acções ou realizações numa perspectiva de ‘reciclagem’. Ressalta, também, em quinto lugar, o carácter *activo, reflexivo e autodirigido* da formação, por contraposição à passividade e irreflexão e, finalmente, enfatiza a sua natureza *global e integradora* que afecta a pessoa como um todo, incidindo em todas as dimensões do desenvolvimento: cognitivas, afectivas, sociais e instrumentais, ultrapassando o aspecto redutor de muitas perspectivas (1999, p. 172).

Howey (1985) refere-se ao desenvolvimento profissional dos docentes, identificando seis dimensões:

- (1) o desenvolvimento pedagógico relacionado com o aperfeiçoamento do ensino pela parte do professor através de actividades cujos focos serão determinadas áreas do currículo, competências relacionadas com a instrução ou com a gestão da turma;
- (2) o desenvolvimento do conhecimento – como explora Louden (1991) – e da compreensão de si mesmo visando a construção de uma auto-imagem equilibrada e a auto-realização;
- (3) o desenvolvimento cognitivo relacionado com a aquisição de conhecimentos e de estratégias de processamento de informação;
- (4) o desenvolvimento teórico baseado na reflexão sobre a prática docente;
- (5) o desenvolvimento profissional através da investigação; e
- (6) o desenvolvimento da carreira com a adopção de novos papéis docentes.

Podemos encarar “o desenvolvimento profissional dos professores como uma *encruzilhada*, como a *cola* que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino” (Marcelo, 1999, p. 139). De facto, o apoio que se possa dar aos professores ao longo do seu desenvolvimento é a questão central na melhoria da qualidade do ensino (Flores, 2002).

Quando falamos em desenvolvimento profissional entendemos que o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento organizacional também lhe estão associados, bem como, e acima de tudo, a melhoria de aprendizagens dos alunos.

#### 1.4.1 Desenvolvimento profissional e desenvolvimento da escola.

Retomando a ideia de que o desenvolvimento profissional implica um compromisso de continuidade da formação – articulada com a formação inicial e com o período de indução (Flores, 2000; Day, 2001; Pacheco e Flores, 1999; Alonso, 1998; Fullan, 1995; Ribeiro, 1993), – que muitas vezes ainda é proporcionada, ou buscada, fora do contexto da escola (Loucks-Horsley *et al.* (1998), citados por Flores, 2000) e não no seu interior, temos de referir que no interior das escolas, simultaneamente, terá de existir um clima favorável ao seu próprio desenvolvimento – desenvolvimento da escola.

De acordo com Whitaker (1999) e, acima de tudo de acordo com Marcelo (1999), é essencial a existência de um clima de liderança instrucional, uma rede interna de professores que impulse mudanças e inovações, a par de uma cultura de colaboração; é igualmente importante que ao nível organizacional a gestão seja democrática e participativa, onde as portas estejam abertas para que os professores possam tomar as suas próprias decisões organizacionais, profissionais, sobre o ensino, etc., em particular no que se refere ao próprio recrutamento de professores, à autonomia para organizar o currículo, os espaços e os tempos, bem como no que se refere à formação decorrente da capacidade de auto-avaliação que irá determinar quais as necessidades que, a esse nível, terão que ser satisfeitas – a autonomia financeira poderá contribuir para uma mais fácil relação entre a detecção da necessidade e a resolução rápida dessa mesma necessidade.

A transformação das escolas em comunidades de aprendizagem tem-se tornado numa cada vez maior preocupação de todos os que estão envolvidos na educação à medida que se reconhece o grande potencial para o desenvolvimento profissional dos professores, para a inovação, para as iniciativas de reforma e para a qualidade do ensino-aprendizagem. Apesar deste reconhecimento, a maioria das reformas tem falhado quanto a esta questão, já que prevalece uma orientação burocrática e “managerial” (Day, 1999; Smyth, 1995; Fullan, 1993), até porque “aparece associado a uma visão persistentemente messiânica, em que a próxima reforma é sempre a “boa” que virá resolver os males que as anteriores reformas (as “más”) não conseguiram anular” (Canário, 1992, p. 196).

Uma das conclusões a retirar é que o “desenvolvimento profissional e organizacional ao longo da vida, mais do que *formação* ao longo da vida, significa *aprendizagem* ao longo da vida” (Campos, 2002, p. 60).

#### 1.4.2 Desenvolvimento profissional e desenvolvimento curricular.

Estando o desenvolvimento profissional directamente ligado com o desenvolvimento curricular, é importante salientar que a margem de liberdade que o professor terá para, quer individualmente, quer em grupo, tomar decisões de cariz curricular, está directamente ligada à concepção de professor e de currículo que subjazem a qualquer proposta curricular, como é o caso da reorganização curricular – assunto que retomaremos.

Flores, apoiada no texto da UNESCO, afirma que as preocupações crescentes que se colocam aos professores nos tempos actuais têm de ter repercussões nos próprios currículos de formação de professores. Assim,

uma orientação curricular mais flexível e propiciadora da construção da autonomia do professor, a quem se outorga o papel de agente curricular, pressupõe um programa de formação que possibilite a aquisição e reconstrução de destrezas, conhecimentos e disposições para reinterpretar o currículo, o que requer uma maior participação dos professores no processo da sua construção e do seu desenvolvimento (2000, p. 149-152).

De facto, tal como em Espanha, a construção de Projectos Curriculares de Escola leva a um processo de desenvolvimento profissional por colocar os professores numa situação de trabalho em conjunto, onde a aprendizagem logicamente será visível pela troca de experiências, de estilos, de materiais, de crenças e concepções conceptuais, filosóficas e pedagógicas (Marcelo, 1999) em que a escola é encarada como um verdadeiro *locus* de produção não como um *locus* de reprodução (Lima, 1996).

O desafio que Hargreaves lança é simples, “the more clearly distinct and separate both the education and training of teachers and educational research and development are from the routine activities of teachers in schools and classrooms, the more such a system will need to change to meet the educational demands of a learning economy” (2000b, p. 86).

#### 1.4.3 Desenvolvimento profissional e desenvolvimento do ensino.

A questão do desenvolvimento profissional dos docentes tem estado mais associada à ideia da necessidade de actualização relativamente às competências de ensino consideradas mais recentes e adequadas a um ensino mais eficaz – o desenvolvimento do ensino. Logicamente que o aparecimento e valorização de novas perspectivas de ensino em que professor e alunos assumem um papel diferente, a valorização não só das competências mas também de técnicas e estratégias (relativos à implementação do currículo) em simultâneo com a valorização da planificação e da reflexão permanente, vão levar à reconstrução do conceito de desenvolvimento profissional, e, conseqüentemente, ao alargamento das propostas de formação para os professores.

Nas palavras de Campos, “o que está em causa na profissionalidade dos professores e das escolas é justamente a competência para produzir, em cada contexto específico, o desempenho conducente ao sucesso da aprendizagem dos alunos” (2002, p. 60).

#### 1.4.4 Desenvolvimento profissional e desenvolvimento pessoal.

Para a importância dos factores pessoais “têm contribuído as correntes humanistas de formação de professores que acentuam a importância do autoconhecimento e da qualidade das percepções e atitudes, como elementos chave do desenvolvimento profissional” (Alonso, 1999, p. 179).

Quanto ao desenvolvimento pessoal, Day afirma que há seis princípios que lhe estão subjacentes:

Em primeiro lugar, o desenvolvimento do professor que sustenta que a aprendizagem do professor é uma aprendizagem ao longo da vida e ocorre de forma continuada, se não contínua. Em segundo lugar, deve ser autogerido, mas da responsabilidade conjunta do professor e da escola. Em terceiro lugar, deve ser apoiado, devendo ser proporcionados todos os recursos necessários. Em alguns momentos, implicará outros indivíduos – os professores não são auto-suficientes. Em quarto lugar, será desenvolvido no interesse do professor e da escola, ainda que nem sempre em simultâneo. Em quinto lugar, deve existir um processo de prestação de contas. Em sexto lugar, embora todos os professores tenham o direito e a responsabilidade de se empenharem no seu desenvolvimento ao longo da sua carreira, este deve ser diferenciado de acordo com as necessidades de cada um (2001, p. 174).

Hargreaves e Fullan (1992) falam de três dimensões no desenvolvimento pessoal dos professores: (1) os estilos e formas de aprendizagem, e as etapas de desenvolvimento psicológico; (2) os ciclos de vida e etapas da carreira dos professores; e (3) a promoção, incentivos e reconhecimento profissional.

O'Hanlon (1993) salienta a importância de desenvolver uma teoria pessoal acerca do próprio desenvolvimento profissional. Para tal, deveria utilizar-se a reflexão sobre o relacionamento entre os valores pessoais próprios e as práticas profissionais que são, obviamente, moldadas pelos papéis institucionais levando, por isso, a que os professores nos escritos que produzem no âmbito da sua profissão se concentrem mais no conteúdo do que no processo, ocultando assim as teorias pessoais relativas à mudança e ao desenvolvimento profissional.

Igualmente, Handal (1990) esquematiza o modo de pensamento em três patamares, o inferior, ao nível das acções, o intermédio, ao nível das razões práticas e teóricas e o superior, ao nível das justificações éticas; por sua vez, Zeichner e Liston (1987) falam de três níveis de reflexão, 1) “unproblematic technical proficiency”; 2) o ensino é colocado “within its situational and institutional context”; 3) “moral and ethical criteria” (citados em Day, 1993).

Reconhece-se, assim, que há uma interligação natural entre os diversos aspectos da vida (Ball & Goodson, 1989) e a vida profissional dos professores.

## 1.5. Reorganização curricular do Ensino Básico.

### 1.5.1 Enquadramento histórico.

O acesso generalizado ao ensino em Portugal durante o final do século XX, esteve directamente associado à evolução económica, cultural e sociopolítica, como aliás o esteve noutros países, se bem que com alguns anos de antecedência.

Roldão (2000) afirma que deste acesso generalizado de todos, cultural e socialmente diferentes, a uma escola que estruturalmente se mantém idêntica, decorrem problemas de reprovação e abandono. A situação piora à medida que é cada vez maior a miscigenação de culturas, etnias, línguas, etc., com os seus códigos culturais e de comunicação específicos, de que falava Bernstein (1975). Com o

desenvolvimento da sociedade dita da informação torna-se necessária uma revolução face aos tradicionais acesso, construção e circulação de saberes, mas, a globalização económica, cultural e política acentuou as tensões e clivagens sociais.

Deste modo “a dialéctica entre unidade/diversidade, entre projecto comum e variabilidade, complexidade e pluralismo das realidades e necessidades educativas torna-se assim o grande desafio da escola básica actual” (Alonso, 2000, p. 37); sobre o que aconteceu na década 1985-1995 em Portugal, Afonso argumenta que

aponta mais no sentido de um *neoliberalismo educacional mitigado*, resultante das pressões contraditórias exercidas por diferentes grupos e classes sociais que participaram, directa ou indirectamente, na definição da política educativa, do que no sentido da assunção inequívoca de todos os traços e dimensões que, em outros países, têm sido considerados expressivos e definidores das políticas da *nova direita* (1998, p. 232).

As primeiras tentativas de mudança da situação caracterizaram-se pela acomodação, se as metodologias tentavam orientar-se para os interesses dos alunos, também se exigia menos quanto aos chamados conteúdos, em favor das dimensões processuais e atitudinais, exigindo-se um desempenho menos elevado (daí a introdução dos objectivos mínimos, apoio pedagógico acrescido, etc.).

Do reconhecimento efectivo de que os currículos uniformes não podem dar resposta a estes problemas (Freitas, 2001), de que o papel das escolas tem de ser reforçado no plano curricular e organizacional e de que é necessária a diferenciação curricular ao nível dos conteúdos, dos processos e dos métodos de ensino, depende o modo como se procede ao reforço da profissionalidade dos professores,

assumidos como verdadeiros especialistas de ensino, detentores de competências profissionais de análise e reflexão fundamentada sobre as situações concretas de cada aprendente, possuidores e produtores de saber que sustenta decisões contextualizadas e permite reexaminar a acção, para agir e interagir com cada situação de aprendizagem o mais adequadamente possível (Roldão, 2000, pp.130-1).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) e o Decreto-Lei nº 286/89 (acompanhado pelo Despacho Normativo nº 98-A/92<sup>25</sup> de 20 de Junho, alterado pelo Despacho Normativo nº 644-A/94 de 13 de Setembro)

---

<sup>25</sup> Que introduz a avaliação aferida sobre a qual Afonso argumenta, “[N]um momento em que, sobretudo no discurso político, as referências ao profissionalismo e à profissionalidade docente parecem fazer crer na sua existência real, quando, de facto, ainda não podem ser consideradas etapas socialmente consolidadas, nem dimensões identitárias suficientemente interiorizadas que garantam a sua irreversibilidade, a presença da avaliação aferida não deixa de poder constituir-se como um factor constrangedor da autonomia profissional”(1998, p. 232).

pareciam ser portas abertas à mudança nas escolas (Alonso, 1998), mas o currículo continua a ser entendido como o programa das diferentes disciplinas apesar das tentativas da Área-Escola – encarada como uma “área de desculpabilização” (Figueiredo, 1998) – que ficaram aquém do esperado, levando a um crescente questionamento do insucesso da reforma curricular que assentou numa “perspectiva tecnicista, compartimentada e voluntarista que a informou e que estava sustentada numa visão determinista da mudança, e numa lógica de separação entre concepção e execução” (Alonso, Peralta & Alaiz, 2001, p. 13).

De facto, não rompeu com os modelos curriculares assentes em racionalidades técnico-científicas, nem conseguiu distanciar-se do paradigma do “currículo pronto a vestir de tamanho único”, um dos “dilemas organizacionais” (Formosinho, 1992) da escola de massas (Costa, Ventura & Dias, 2002).

O *Livro branco da Comissão Europeia sobre a educação e a formação* (1995) chama a atenção para a mundialização da economia e das mudanças, a sociedade da informação e comunicação e o desenvolvimento de uma civilização científica e técnica, e o *Relatório da UNESCO sobre a educação para o século XXI – Educação, um tesouro a descobrir* (Delors, 1996) que coloca a educação durante toda a vida (*life-long learning*) no centro das atenções da sociedade, organizando-se em torno de quatro grandes pilares: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver em comum e o aprender a ser. O *Pacto educativo para o futuro* (de Maio de 1996), apresentado pelo Ministério da Educação Português, assume essas mesmas linhas como prioritárias.

É neste contexto que surge a discussão generalizada proporcionada pelo Departamento da Educação Básica durante o ano lectivo de 1996/97, “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”, levando o debate às escolas e aos professores. Desta discussão surgiu a necessidade da construção do currículo nacional apoiada na articulação do desenvolvimento de competências de saída do ensino básico com os saberes de referência.

O *Relatório do projecto reflexão participada sobre os currículos do ensino básico* afirma a necessidade de que a mudança curricular desejável “só pode realizar-se com a plena responsabilização de docentes e escolas pela gestão do currículo o que não tem sido prática na tradição e cultura do sistema educativo português, nem na experiência profissional da classe docente” (Roldão *et al.*, 1997, p. 89); de facto, há que gerir o medo de se ser responsável e autónomo (Freitas, 2001), caso contrário,

em nome da autonomia relativa de que dispõe e que sempre dispuseram, alguns professores a possam utilizar justamente para inviabilizar esta autonomia, recusando, sob as mais subtis formas de actuação e de argumentação, praticar uma «verdadeira cultura de gestão curricular e uma cultura interdisciplinar através do trabalho colaborativo» (Vieira, 2001, p. 21).

Foram, após o diagnóstico, implementadas medidas de combate à exclusão, nomeadamente os currículos alternativos, a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária e os cursos de educação e formação profissional inicial; em simultâneo foram lançados o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar e o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas.

Neste contexto de maior capacidade de decisão relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo e a uma maior articulação entre elas, com o Despacho 4848/97 (de 7 de Julho) foi lançado às escolas o desafio de poderem experimentar os seus próprios caminhos no âmbito da Gestão Flexível do Currículo, inscrita no regime de autonomia das escolas – Decreto-Lei nº 115A/98 –, confirmado através do Despacho 9590/99 (2ª série) de 14 de Maio que revogou o anterior.

Deste modo, “na base da orientação das políticas educativas mais recentes, sobressai um modelo descentralista-centralista que, por um lado, perspectiva as escolas como locais de (re)construção do currículo e, por outro, reafirma o papel da Administração central na sua configuração” (Pacheco, 2000, p. 28).

São criados espaços destinados à integração de saberes, à aquisição de diferentes processos de trabalho, à aquisição de valores e atitudes, nomeadamente com o Projecto Interdisciplinar, o Estudo Acompanhado e a Educação para a Cidadania.

A brochura sobre a *Gestão flexível do currículo*, disponibilizada pelo Departamento do Ensino Básico no seu site refere, entre outras pretensões:

- 1) promover uma nova prática curricular, assumida, gerida e avaliada pelas escolas, no contexto de um currículo nacional que enquadre as competências essenciais;
- 2) incentivar a adopção de estruturas de trabalho em equipa entre professores de diferentes áreas disciplinares e de diferentes ciclos;
- 3) contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, alargando e reconhecendo a sua capacidade de decisão em áreas chave do currículo;



- 4) encorajar a reflexão sobre a natureza e funções das diversas tarefas escolares.

Mais à frente, o mesmo documento afirma que “[o]s professores têm um papel decisivo na estruturação e operacionalização do processo de gestão de gestão flexível do currículo. Um elemento essencial da acção dos professores é a sua capacidade para trabalharem de modo colaborativo, valorizando as estruturas de gestão curricular da escola e intervindo em diversas instâncias”(p. 6), nomeadamente os Conselhos de Turma, enquanto Director de Turma em articulação com os restantes professores, nos Departamentos Curriculares e na articulação com a Comunidade Educativa.

O Relatório *A unidade da educação básica em análise* (Novembro de 1998), que faz uma apreciação dos pontos críticos resultantes do processo de Revisão Participada do Currículo, o livro *Gestão curricular – Fundamentos e práticas* (Roldão, 1999b), que se preocupa com os aspectos organizacionais e com o desenvolvimento profissional dos professores, e o *Documento orientador das políticas para o ensino básico – educação, integração, cidadania* (ME, 1998), continuaram a evidenciar a necessidade de se proceder a mudanças efectivas pois, de facto, “há no texto do quadro legal respostas que podem ser lidas como uma tracção, ou seja, como uma forma de trazer para uma coexistência forçada, peças afastadas e divergentes, sem disfarçar as costuras dessa junção” (Aido, 2001, p. 39).

No que se refere aos professores, o referido *Documento orientador das políticas para o ensino básico – educação, integração, cidadania* (ME, 1998), apresenta as seguintes ideias no capítulo 6: “As escolas de qualidade exigem liderança, competência pedagógica e condições para o pleno e efectivo exercício das responsabilidades profissionais com a participação de outros parceiros”. E, mais à frente: “6.1. Os professores enquanto profissionais qualificados e força motriz da inovação pedagógica e da mudança social, são solicitados a desempenhar tarefas que reclamam a renovação periódica das respectivas competências sem esquecer a necessária formação cultural”.

Resumindo, as medidas inovadoras do anteriormente referido Decreto-Lei nº 286/89, que definia os princípios organizadores de um currículo nacional, não

conseguiram ir muito longe<sup>26</sup> devido à lógica tecnológica de reforma-decreto, acentuada pela descoordenação com a reforma do sistema de autonomia e gestão das escolas<sup>27</sup> (Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio) e com o modelo de formação de professores descurando, entre outros,

o carácter ecológico e cultural do contexto das escolas, a dimensão moral e política da mudança, a natureza processual e evolutiva da inovação e a idiossincrasia do conhecimento prático dos professores, tentando tornar simples o que é complexo e linear o que é problemático (Alonso, Peralta & Alaiz, 2001, p. 15).

A adesão começou por ser pequena, apenas dez escolas, mas no ano seguinte, 1998/1999, passou a ser de trinta e três escolas, em 1999/2000, de noventa e três e, em 2000/2001, chegou a cento e oitenta escolas.

Das experiências de gestão flexível desde 1997 até 2001 resultou a *Proposta de reorganização curricular* (DEB, 1999) que criou demasiadas expectativas em relação ao que veio, de facto, a ser instituído com o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, que consagra a reorganização curricular para o Ensino Básico (e o Decreto-Lei nº 7/2001 que consagra a Revisão Curricular do Ensino Secundário).

Se lermos frases como “[a] nova visão aqui exposta pressupõe que o papel da escola e dos professores não se situa essencialmente no terreno da execução mas sim nos da decisão e da organização” (p.8), “[r]eforçar ou criar uma verdadeira cultura de gestão curricular e uma cultura interdisciplinar (não em oposição às disciplinas mas à sua fragmentação e isolamento) através do trabalho colaborativo e da responsabilização dos órgãos colectivos de gestão pedagógica é, muito provavelmente, o elemento mais determinante do sucesso da mudança que agora se propõe” (id.) estas parecem, porventura, demasiado promissoras podendo ser consideradas como uma verdadeira carta de intenções.

---

<sup>26</sup> Das várias opções fundamentadoras verificou-se que as propostas “se centravam essencialmente na criação da Área-Escola (que no 3º ciclo incluía uma componente de Educação Cívica), nas formações transdisciplinares que incluíam a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (em alternativa à Religião e Moral), nas Actividades de Complemento Curricular e nas Actividades de Apoio Pedagógico” (Alonso, Peralta & Alaiz, 2001, pp.15-6).

<sup>27</sup> Sobre a qual Afonso diz, “[A] profissionalização dos gestores escolares, sobretudo se implicar a exclusão dos restantes professores do direito a uma formação também especializada no domínio da gestão, tem vindo a ser apontada como uma estratégia de divisão dos professores e de cerceamento à sua autonomia profissional” (1998, p. 229).

### 1.5.2 O Decreto-Lei nº 6/2001.

O Decreto-Lei nº 6/2001 institucionaliza a liberdade conferida às escolas de adaptar uma estrutura curricular nacional aos distintos contextos locais e é aplicado ao 1º e 2º ciclos a partir do ano lectivo 2001/2002 ( para o 7º, a partir de 2002/2003; para o 8º, em 2003/2004; e para o 9º, em 2004/2005).

Segundo o decreto, “a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo” (DL 6/2001).

No preâmbulo salienta-se que

[o] diploma define os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e gestão do currículo, nomeadamente a coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação destes com o ensino secundário, a integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem e a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes, e estabelece os parâmetros a que deve obedecer a organização do ano escolar.

O diploma consagra a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, bem como a utilização das tecnologias de informação e comunicação como formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico, abordando de forma integrada a diversificação das ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, definindo um quadro flexível para o desenvolvimento de actividades de enriquecimento do currículo.

Alonso, Peralta e Alaiz (2001), quanto ao desenho curricular proposto pelo Decreto-Lei nº 6/2001, questionam os seguintes aspectos:

- a) introduz a Formação Pessoal e Social abrangendo apenas áreas curriculares não disciplinares – qual a sua relação com a Formação Cívica, etc.
- b) o artigo 11º possibilita a diversificação de ofertas curriculares dando às escolas uma margem mais alargada de flexibilização curricular, deixando em aberto o futuro dos currículos alternativos ou propostas profissionalizantes, ou seja, qual é o limite para a flexibilização?
- c) as TIC são secundarizadas (surtem em nota de rodapé) apesar de consideradas como transdisciplinares;

- d) apesar do tempo lectivo de 90 minutos ser coerente com um currículo organizado por competências, tem havido muitas resistências;
- e) a organização das disciplinas em áreas disciplinares parece, por vezes, muito artificial.

No que concerne a integração curricular, questionam qual a diferença entre áreas disciplinares e áreas não disciplinares, considerando que poderiam ser apelidadas de “áreas integradoras”.

Com esta reorganização curricular, dizem,

corre-se o risco de reduzir a GFC às denominadas novas áreas, sem mudar o essencial, que é tornar as aprendizagens mais significativas e funcionais, mais integradas e possibilitadoras do desenvolvimento global do aluno enquanto pessoa e cidadão, em todos os momentos da vida da escola (ib.,p. 56).

Quanto à questão das competências – que consideram ser a espinha dorsal do currículo perspectivado por esta reorganização curricular – enquadradas num paradigma holístico, integrador e construtivista, não são muito claras no documento *Currículo nacional: Competências essenciais* (DEB, 2001). Mais grave consideram ser a ruptura com a pedagogia por objectivos tão rotineira nas escolas e pedida até há pouco tempo pelo próprio Ministério (definição de objectivos mínimos). Salientam ainda a ausência total de referência aos conteúdos como componente curricular relevante.

No que se refere ao projecto curricular, os autores salientam as potencialidades do Projecto Curricular de Escola e de Turma como eixos de mudança se não se burocratizarem (numa lógica de “caixas dentro de caixas”).

A especificidade do currículo do 1º ciclo do ensino básico, que faz com que em muitos aspectos não se reveja neste modelo, é outro dos aspectos referidos.

Salientam, também, as disfuncionalidades entre o decreto sobre a organização e gestão das escolas (D-L nº 115A/98) e a gestão flexível do currículo regulamentada pelo Decreto-Lei nº 6/2001 que colocam obstáculos organizacionais à gestão flexível dos currículos:

a distribuição do serviço docente pelos professores, a sobrelotação de algumas escolas, o número elevado de alunos por turma, a falta de espaços específicos para realizar determinadas actividades requeridas pelo projecto, a falta de espaços para os professores reunirem, a elaboração dos horários, a excessiva mobilidade docente, a organização do horário para as reuniões dos conselhos de turma, as lideranças do projecto, a comunicação com os pais, etc. (Alonso, Peralta & Alaiz, 2001, p. 60).

Aliada a isto está a necessidade da criação de uma cultura de avaliação nas escolas que possa ser um indicador de qualidade da inovação num sistema social de prestação de contas e a necessidade de melhorar os processos de inovação pelo envolvimento dos actores e de promover o desenvolvimento profissional através dos processos formativos inerentes às actividades avaliativas. Aqui a formação inicial e a formação contínua assumem relevância, possibilitando a passagem de uma

concepção tecnicista e academicista do desenvolvimento profissional, em que o professor individual se coloca como receptor de formação, para uma concepção cultural e construtivista em que, numa perspectiva colaborativa, os professores *desenham o seu processo de desenvolvimento* como resposta aos problemas e desafios que a mudança das práticas lhes vai colocando (Alonso, Peralta & Alaiz., 2001, p. 62)

Na síntese final que fazem do projecto, consideram que a filosofia que lhe subjaz e as opções fundamentais são positivas por vários motivos:

- a) “o facto de o currículo finalmente se ter constituído objecto de questionamento, de discussão e de reflexão crítica, única maneira de ir ao âmago da substância da educação escolar para a poder melhorar;
- b) o ter colocado os alunos (cada aluno na sua diversidade) e a aprendizagem no coração do currículo e da acção pedagógica;
- c) o ter atribuído aos professores um papel central na mediação do currículo conferindo-lhes uma autonomia partilhada na sua gestão flexível e integrada;
- d) o ter-se assumido a mudança como um processo lento, complexo, progressivo e participado, sustentado num modelo ecológico e político de inovação, que requer um acompanhamento e uma avaliação continuadas;
- e) a opção por uma visão sistémica e articulada da inovação que contempla em interacção as dimensões curriculares com as organizativas e as formativas; e
- f) o ter ousado passar da proposta de soluções monolíticas e maximalistas para a aceitação de cenários alternativos e soluções diversas e apropriadas às características dos diferentes contextos” (ib., p. 69).

As reacções dos professores à implementação da reorganização curricular têm sido variadas, como testemunham Leite e Fernandes,

[h]á os que vêm neste modelo de organização do currículo o reconhecimento e a legitimidade das práticas que vêm desenvolvendo, há outros que consideram estar na presença de um modelo curricular cujos processos e instrumentos, para a sua concretização, são impossíveis de operacionalizar e há, mesmo, os que consideram que esta reorganização curricular não traz nada de novo às escolas e aos professores (2002, pp. 41-2).

De facto, parece-nos que a dificuldade da experiência de gestão flexível e a dificuldade da generalização da reorganização curricular legislada pelo Decreto-Lei nº 6/2001, prende-se com o grau de resolução dos conflitos, dilemas e incertezas de projectos pensados para um mundo pós-moderno, levados a cabo numa escola ainda demasiado moderna em particular nos aspectos organizacionais (Maia, 2001).

Resumindo, creio que é necessário aumentar a consciência da necessidade de uma emancipação profissional ao nível da formação inicial e, posteriormente, ao nível da sua formação contínua, com saberes sólidos quer didácticos, quer disciplinares, quer criativos, e de uma acção educativa, de auto-regulação, de comunicação, de negociação e da assunção de uma postura crítica face aos contextos.

Considero que um pressuposto essencial é o de que o bom profissional é um prático-reflexivo bem como que a formação é um processo dinâmico, evolutivo e permanente, em que a prática é geradora de teorias.

Estes pressupostos e finalidades devem traduzir-se na natureza dos papéis desempenhados pelos professores – o de consumidores críticos e produtores críticos do saber educacional (Vieira *et al.*, 2001, pp. 102-107). Nesta linha de pensamento, “[o]portunidades efectivas de autoreflexão entendida como reflexão na acção e sobre a acção, o apoio e a colaboração dos pares num clima de escola positivo, análise e diagnóstico de necessidades e interesses dos alunos, clarificação de capacidades e competências que se visam desenvolver, selecção de conteúdos de acordo com critérios de relevância, opção por metodologias activas que envolvam os alunos em processos investigativos, reflexivos e colaborativos, etc, têm de ser considerados”(Maia, 2002b, p. 1276).

Concluimos com as ideias de Freitas (1999) referentes ao projecto de gestão flexível e que, creio, se podem estender à actual reorganização curricular “[e]speramos que o projecto [...] seja apropriado pelos professores, de modo a que

sintam o prazer de ser livres, profissionalmente mais ricos e influentes no desenvolvimento educativo dos seus alunos”.

## CAPÍTULO 2

### METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO



## Introdução.

Neste capítulo apresenta-se a justificação teórica (2.1) da escolha de metodologias e instrumentos e apresentam-se as decisões tomadas no sub-capítulo intitulado práticas de investigação (2.2) onde se justifica a selecção da escola (2.2.1), dos professores e da turma (2.2.2) e se explicita como se procedeu à recolha de informação e instrumentação (2.2.3).

### 2.1 Justificação teórica

A investigação é uma combinação de experiência e de lógica e deve ser encarada como a melhor maneira de descobrir a verdade, em particular no que diz respeito às ciências sociais, segundo Cohen e Manion (1994). O pouco progresso educacional deve-se ao facto de a educação se apoiar sobretudo na experiência e nos juízos de lógica dedutiva ou indutiva, e de continuar relutante em aplicar os princípios da investigação às questões educacionais. Recentemente têm sido feitos alguns avanços à medida que se foram aplicando os métodos das ciências sociais ao estudo da educação e dos seus problemas, não sem o surgimento de controvérsias e críticas, como veremos mais à frente.

A investigação, para Umberto Eco, é científica, *lato sensu*, se se debruçar

sobre um objecto reconhecível e definido de tal modo que seja igualmente reconhecível pelos outros; .... deve dizer sobre este objecto coisas que não tenham já sido ditas ou rever com uma óptica diferente coisas que já foram ditas; .... deve ser útil aos outros; .... e deve fornecer os elementos para a confirmação e para a rejeição das hipóteses que apresenta (crucial é a abertura do investigador para a confirmação ou infirmação das nossas expectativas quanto ao fenómeno a estudar, como diz Schofield, 1993, p.

109) e, portanto, deve fornecer os elementos para uma possível continuação pública (1977, pp. 47-50).

A investigação é essencial ao contínuo desenvolvimento e melhoramento da prática educativa (Borg & Gall, 1989), não sendo “haphazard or routine, but driven by educational values that need to be explored and defended” (McNiff, Lomax & Whitehead, 1996, p. 16).

A investigação educacional tem contribuído para gerar quatro tipos de conhecimento: descrição de fenómenos educativos, predição de fenómenos educativos, fornecimento de informação sobre os efeitos das intervenções efectuadas com a intenção de melhorar algo, e de gerar teorias, inclusive sobre metodologias de investigação (Borg & Gall, 1996).

Mas nem tudo o que se possa dizer sobre a investigação é pacífico. Diferentes categorizações têm sido utilizadas para distinguir os métodos de investigação mais antigos e mais recentes, como dizem Cohen e Manion (1994). Temos assim a perspectiva da objectividade (positivismo) e a da subjectividade (anti-positivismo) que se baseiam em quatro assunções do mundo: de tipo ontológico, o realismo (realidade externa ao indivíduo) opõe-se ao nominalismo (realidade interna); de tipo epistemológico, positivismo (afastamento do investigador) opõe-se ao anti-positivismo (imersão do investigador); quanto à natureza humana, o determinismo (mecânica) opõe-se ao voluntarismo (atitude activa do sujeito); e quanto à metodologia, nomotético (usando métodos tradicionais, em especial os quantitativos, para a descoberta das leis gerais) por oposição a ideográfico (usando métodos mais recentes, em particular os qualitativos, com ênfase na natureza relativista do mundo social).

Para McDonough e McDonough (1997) são identificáveis treze aspectos que fazem da investigação uma boa investigação, enquadráveis em quatro categorias: (1) o início e o decorrer da investigação, (2) o design e a metodologia de investigação, (3) a aplicação a outras situações, e (4) as questões éticas.

Quanto à primeira, tem de ser (1.1) interessante para alguém; (1.2) original; (1.3) sobre algo específico; e (1.4) capaz de ser publicável, pois a disseminação é essencial a uma investigação.

Quanto à segunda categoria, (2.1) tem de possuir ‘sensitivity’, uma questão de qualidade de informação, poder discriminatório dos testes, e o uso de ‘insider knowledge’; (2.2) objectividade, mas sem sacrificar a especificidade contextual; (2.3)

validade interna ('credibility') ou externa ('generalizability'); e, (2.4) 'reliability', que se refere ao grau de confiança de que o que o investigador mede proporcionará os mesmos dados se se tiver o mesmo padrão para medir; (2.5) 'falsifiability', ou numa versão mais modesta, a confirmação da teoria.

Quanto à terceira categoria, a investigação (3.1) deve permitir a réplica; deve ser (3.2) generalizável (até certo ponto Stake (1978) concorda com os críticos dos métodos qualitativos quanto ao facto de não se poder generalizar, mas diz que é possível usar o que apelida de 'naturalistic generalization', ou seja, aproveitar os resultados de um estudo e utilizá-los para compreender outra situação similar); e (3.3) deve ser útil.

Finalmente, (4.1) deve observar procedimentos éticos, quanto ao acesso à situação, à protecção dos participantes, deve assegurar a validade dos dados recolhidos, a posse da informação (a quem pertencem os dados), a divulgação e a publicação e ainda os códigos de conduta quanto à generalização e aplicação em contextos diferentes (McDonough & McDonough, 1997).

Merriam (1998, p. 4) considera três orientações filosóficas: "In positivist forms of research, education or schooling is considered the object, phenomenon, or delivery system to be studied.... In interpretive research, education is considered to be a process and school a lived experience.... In ... critical research, education is considered to be a social institution designed for social and cultural reproduction and transformation".

Por seu turno, Borg e Gall (1989, pp. 22, 380), apresentam as seguintes tipologias: "positivistic versus postpositivistic research; scientific versus artistic research; confirmatory versus discovery-oriented research; quantitative versus interpretive research; and quantitative versus qualitative research" – a mais usada.

Esta última oposição surge devido ao posicionamento face aos seguintes aspectos: o grau de afastamento do investigador em relação à investigação, o tipo de relacionamento com os participantes e a preocupação com a generalização, ideias inicialmente defendidas por Guba e Lincoln (1988) e Borg e Gall (1989), acrescentam a natureza da realidade e a possibilidade de detectar relações de causalidade, sobre o que Hage e Meeker (1993) se pronunciam, dizendo que as relações de causalidade ocorrem numa complexa rede de laços causais de tipo directo, indirecto, 'falso', condicional, incluindo processos de reciprocidade e de feedback.

Indo mais longe, a investigação educacional apresenta, segundo Schumacher e McMillan, sete características que descrevem a sua natureza: é objectiva, precisa, verificável, explanatória, empírica, lógica e probabilística.

Explorando um pouco mais estas características, os autores afirmam que a *objectividade* em estudos qualitativos se refere à explicitação quanto ao modo como os dados são recolhidos, categorizados, reconstruídos e interpretados, e não às características pessoais do investigador (Schumacher & McMillan, 1993).

Quanto à *precisão*, os autores referem-se ao uso de linguagem técnica que, no caso de estudos qualitativos, se expressa por palavras e não por números, através de descrições extensas e detalhadas de modo a transmitir conotações e significados subtis.

A *verificação* em estudos qualitativos é diferente da verificação exigida pelos estudos quantitativos. Alguns daqueles estudos fornecem interpretações descritivas de situações relativamente únicas que poderão ser expandidas, mas não replicadas, noutros contextos, como acontece com os estudos quantitativos.

No que se refere à faceta *explanatória*, dizem que os estudos visam reduzir realidades complexas a explicações simples.

É *empírica* porque guiada pelas informações obtidas pelos métodos de investigação sistemáticos, mais do que pelas opiniões das pessoas ou investigadores. Implica uma atitude de suspensão temporária das experiências e das crenças pessoais.

A utilização de *regras de lógica* é essencial, quer seja de lógica dedutiva (um movimento do geral para o particular), quer de lógica indutiva (do particular para o geral). A primeira é característica de estudos quantitativos, em que através de deduções se identificam hipóteses que, após serem testadas, fornecem resultados que confirmam, rejeitam ou modificam a teoria prévia (a abordagem *hipotético-dedutiva* a que Cronbach, (1975) e Campbell (1982), reconhecem limitações). A abordagem *empírico-indutiva* apoia-se nas abstracções retiradas de um conjunto de aspectos particulares, o que constitui aquilo que Glaser e Strauss, 1967, designaram de “grounded theory”, típica da investigação qualitativa.

O último aspecto, a *probabilidade*, é característico de estudos quantitativos e qualitativos, quer implícita quer explicitamente. De facto, os estudos ‘tendem a indicar’ ou ‘sugerem’, não podem afirmar com absoluta segurança.

A escolha entre a realização de um estudo educacional qualitativo ou de um quantitativo tem por base o tipo de conhecimento e os métodos possíveis de recolha de dados.

Quanto ao tipo de conhecimento, os termos ‘estudo qualitativo’ e ‘estudo quantitativo’ aplicam-se quando assumem diferentes assunções sobre o mundo, a finalidade da investigação, os métodos, os protótipos de estudos, o papel do investigador e a importância do contexto.

- a) Quanto às assunções sobre o mundo, a investigação quantitativa apoia-se na filosofia positivista, cuja lógica encara os factos como uma única realidade objectiva; pelo contrário, a investigação qualitativa baseia-se na filosofia fenomenológico-naturalista, que aceita a existência de múltiplas realidades construídas quer individual quer colectivamente.
- b) A finalidade da investigação quantitativa é a de estabelecer relações e explicar mudanças, e a da investigação qualitativa é a de tentar compreender os fenómenos sociais segundo as perspectivas dos participantes.
- c) Os métodos e processos mais utilizados pelos estudos quantitativos são específicos e pré-determinados, enquanto que nos estudos qualitativos a flexibilidade é uma característica dominante, normalmente o desenho da investigação é emergente, sendo tomadas várias decisões ao longo do estudo. Os estudos quantitativos apoiam-se em desenhos correlacionais ou experimentais, de modo a reduzir os vieses e as variáveis externas. Os estudos qualitativos etnográficos (sobre realidades actuais, usando estratégias interactivas: a entrevista etnográfica e a observação etnográfica) ou históricos (análise de documentação sobre realidades passadas, designando-se, por isso, estratégias não-interactivas) permitem a existência de subjectividade tanto na recolha de dados como na interpretação desses mesmos dados.
- d) O papel do investigador nos estudos quantitativos deve ser, tanto quanto possível, o de ‘afastamento’ – mas sempre influenciado pela sua subjectividade; já o papel do investigador num estudo qualitativo vive da ‘imersão’ na situação e no fenómeno social, passado ou futuro, devendo o investigador ser, contudo, uma subjectividade disciplinada – segundo Erikson (1973), como referem Schumacher e McMillan, 1993).
- e) As investigações quantitativas visam maioritariamente fazer generalizações universais; por oposição, as investigações qualitativas assumem que as acções

são fortemente influenciadas pelos contextos em que ocorrem, e que têm de ser entendidas pelo investigador ao longo da investigação; são, por isso, ‘generalizações’ contextualizadas.

Estas características não devem ser tidas como absolutas, pois é perfeitamente possível articular características tidas como típicas de uma ou de outra investigação educacional.

O equilíbrio entre os diversos aspectos é o que se pretende, o que nem sempre é fácil, como dizem McDonough e McDonough (1997, p. 69): “By and large, traditional numerical designs are good on objectivity, reliability, falsifiability and replicability, and weaker on interest, originality, context-specificity and utility. Qualitative approaches are good on interest, originality, sensitivity, context-specificity and validity. They are sometimes thought to be weaker on falsifiability and generalizability”.

Como diz Merriam (1998, pp. 6-8),

qualitative researchers are interested in understanding the meaning people have constructed, that is, how they make sense of their world and the experiences they have in the world .... The key concept is understanding the phenomenon of interest from the participants’ perspectives, not the researcher’s. This is sometimes referred to as the *emic*, or insider’s perspective, versus the *etic*, or outsider’s view.

Continuando, o investigador é o principal instrumento de recolha de dados, envolve trabalho de campo, emprega uma estratégia de investigação indutiva, e o seu produto é profusamente descritivo. Merriam adianta que há cinco tipos de investigação qualitativa em educação: “*basic or generic qualitative study, ethnography, phenomenology, grounded theory, and case study*” (1998, p. 11) – que exploraremos mais à frente.

Segundo Schumacher e McMillan (1993), é necessário, ainda, distinguirmos qual a finalidade da investigação que efectuamos. Podemos designá-la por investigação básica, aplicada ou investigação avaliativa. Básica se se destina a testar teorias, com poucas ou nenhuma preocupação com a aplicação dos resultados da investigação a problemas práticos; aplicada se visa produzir conhecimento relevante para a apresentação de uma solução (generalizável) para um problema geral (Worthen & Sanders, 1973); avaliativa se visa avaliar o mérito e o valor de uma determinada prática, incluindo a investigação-acção, quando, por exemplo, se investigam

problemas na sala de aula (ou a investigação-acção de tipo colaborativo, quando os práticos trabalham em consonância com os investigadores), ou a investigação sobre políticas educacionais, que avalia as políticas governamentais de modo a apresentar recomendações.

O campo educacional é, contudo, um campo interdisciplinar em que se testam teorias, se determinam relações empíricas e analíticas e em que se avalia o valor das práticas educativas, sendo por isso um campo quer de investigação, quer de prática. O conhecimento obtido pela investigação educacional, apesar de importante, está, no entanto, limitado pela natureza da investigação e da prática educacional, pelos aspectos éticos e legais que subjazem aos estudos com seres humanos, pela natureza pública da educação, pela complexidade das práticas educacionais e, ainda, limitado em termos metodológicos, como se referiu anteriormente.

A formulação do problema é logicamente diferente quando se trata de estudos quantitativos ou de estudos qualitativos. No primeiro caso, a lógica é dedutiva, partindo de construtos teóricos para a definição de variáveis e, posteriormente, para a definição de métodos de recolha de dados que o investigador, dedutivamente, conclui relacionar-se com a variável de interesse (Martínez Hernández, 1994; DeVellis, 1991). Normalmente os estudos quantitativos apresentam o problema a investigar sobre a forma de questão; questões essas que podem ser descritivas, correlacionais (relationship) ou diferenciais (difference) que sugerem qual o design do estudo, devendo aparecer, por isso, na introdução. Podem existir ainda hipóteses de investigação quando se quer determinar a relação ou diferença entre duas ou mais variáveis (Schumacher & McMillan, 1993).

No segundo caso, estudos qualitativos, a formulação do problema começa com a selecção de um tópico e da metodologia em simultâneo, tendo o investigador que ir delimitando o tópico. Normalmente o interesse por este tipo de estudos tem raízes na experiência pessoal e/ou profissional do próprio investigador. Segundo Schumacher e McMillan (1993, p. 91), “these accidents, which Riemer (1977) calls ‘opportunistic research’, give the research physical and/or psychological access to present or past social settings”. A lógica a seguir, posteriormente, é uma lógica indutiva; a partir dos dados, o investigador tenta compreender ou explicar o fenómeno em estudo.

Quadro 2.1 – *Inductive logic in qualitative research: observations, descriptions and concepts*

Concept		
?	}	Logical reasoning
Narrative descriptions		
?	}	Empirical and logical analyses
Qualitative observations: a case		

( De acordo com Schumacher & McMillan, 1993, p. 92)

Os investigadores começam por observar um caso particular de acordo com metodologias qualitativas (como a entrevista etnográfica, a observação etnográfica ou a análise de documentos). A observação é efectuada durante algum tempo, reduzida a notas de campo, ou a transcrições de entrevistas, e é efectuada a análise de documentação histórica. A partir dos dados é construída aos poucos uma narração descritiva com todos os pormenores dos incidentes, dos processos, das vozes das pessoas. Posteriormente, e de forma indutiva o investigador retira conceitos, abstracções, a partir do fenómeno observado se o seu objectivo é o de desenvolver um conceito ou um modelo teórico (Schumacher & McMillan, 1993).

A investigação etnográfica pode ser classificada como fenomenológica ou ‘grounded theory’. A fenomenologia é uma análise de dados qualitativos que visa compreender um conceito a partir das perspectivas e entendimentos dos participantes em relação aos fenómenos sociais; já a ‘grounded theory’ de Glaser e Strauss (1967), relaciona as percepções dos participantes com teorias das ciências sociais mais gerais, gerando teorias formais (Schumacher & McMillan, 1993).

Do que atrás ficou dito, conclui-se que os problemas são reformulados ao longo da investigação, começando pelo que em inglês se chama de ‘foreshadowed problems’ (problemas antecipados, que normalmente visam esclarecer ‘o quê’, ‘como’, ‘porquê’), e ‘terminando’ no ‘condensed problem statement’ (que muitas vezes difere do inicial).



No que se refere ao posicionamento paradigmático desta investigação, podemos afirmar que se aproxima de vários paradigmas:

- a) de um paradigma de investigação normativo-crítico, o qual, segundo Hoz (1985), analisa as instituições e as práticas educativas no sentido da desmistificação e transformação em instrumento de emancipação individual e social, reforçando a relação entre teoria e prática, entre conhecimento, acção e valores;
- b) de uma perspectiva de descoberta ou mesmo integrada, segundo Biddle e Anderson (1986), que salienta que os dados sugerem a teoria e cabe à investigação gerar e testar a teoria, podendo utilizar a entrevista exploratória, o estudo de caso, a introspecção como métodos;
- c) de um paradigma interpretativo, para Shulman (1986) e Cohen e Manion, (1994), preocupando-se com a compreensão de acções/sentidos em vez de causas;
- d) de uma abordagem qualitativa, segundo Schumacher e McMillan (1993), que visa a compreensão interna e um envolvimento na situação de investigação (estudo de caso);
- e) de um paradigma qualitativo, para Borg e Gall (1989), sendo a investigação efectuada em contextos naturais, dando prioridade ao instrumento humano na recolha de dados, enfatizando a amostra intencional e não a aleatória, construindo a teoria a partir dos dados ('grounded theory');
- f) ou de um paradigma naturalista, de acordo com Guba e Lincoln (1988), e Gillham (2000a), para quem a teoria emerge da experiência.

Situando-se próximo de diferentes paradigmas, a escolha dos métodos será obviamente ecléctica mas com características maioritariamente qualitativas, ou seja, sendo os estudos qualitativos menos estruturados, os procedimentos a seguir são determinados ao longo da investigação.

A investigação poderá consistir num estudo de caso, uma estratégia preferida, segundo Yin,

when 'how' and 'why' questions are being posed, when the investigator has little control over events, and when the focus is on a contemporary phenomenon within some real-life context. Such 'explanatory' case studies also can be complemented by two other types – 'exploratory' and 'descriptive' case studies (1994a, p. 1)

Também pode ser entendido no sentido em que estuda com alguma profundidade uma pessoa, um grupo, uma escola, uma comunidade, etc., identifica, ou tenta identificar, os processos interactivos em funcionamento (Bell, 1999), não havendo manipulação das condições do contexto – neste sentido podemos dizer que são estudos não-experimentais – e em que as interpretações são extraídas das palavras das pessoas. Baseia-se na premissa de que poderá exemplificar o que acontece com outra pessoa, grupo, escola, etc.

O estudo de caso tenta responder a questões de investigação (que podem ser algo genéricas ao princípio) e pretende obter diferentes dados, que têm de ser extraídos para se obterem as melhores respostas possíveis, sendo certo que nenhuma fonte de conhecimento é suficiente, ou suficientemente válida só por si; daí que o uso de várias fontes de informação, cada qual com as suas forças e fraquezas, seja imprescindível – sendo esta variedade igualmente uma característica do estudo de caso. Uma outra característica é a de que não se inicia o estudo com noções teóricas *a priori*, derivadas da revisão de literatura ou não; só durante e após o estudo será possível conhecer as teorias, as explicações que fazem sentido (Gillham, 2000a), numa lógica de teorização indutiva.

O estudo de caso pode ter um objectivo diferente, o de descrever e analisar uma situação, um acontecimento ou um processo que pode ser controverso ou confidencial e aí as estratégias de investigação qualitativa são as mais indicadas; ou quando a documentação é escassa, quando os intervenientes não dominam a língua (caso de uma 2ª língua), quando as pessoas são muito ocupadas, etc. (Schumacher & McMillan, 1993).

Outros objectivos podem ser o de avaliar um programa ou uma inovação, identificar questões políticas, contribuir para projectos de investigação de larga escala ou servir de precursor de uma investigação quantitativa (id., p. 378).

No entanto, é preciso ter em atenção o tempo disponível para efectuar o estudo de caso, pois este não se compadece com uma limitação temporal pré-definida (Bell, 1999; Yin, 1994b).

No estudo de caso a análise dos dados obtidos centra-se no fenómeno que o investigador seleccionou para compreender em maior profundidade, independentemente de este poder incluir um ou vários locais, participantes ou documentação a analisar. Dada esta sua adaptabilidade a vários contextos, processos,

peçoas, etc, é extremamente adequado para a investigação educacional (Schumacher & McMillan, 1993).

Poderá aproximar-se mais de um estudo etnográfico<sup>28</sup> se o investigador permanecer longos períodos de tempo no local, entrevistando, observando e analisando documentos ou outros artefactos. Os estudos etnográficos podem ser analíticos quando a investigação de problemas se faz através da análise de documentos, podendo esta ser uma análise de conceitos, uma análise histórica ou uma análise legal.

Os estudos etnográficos, por seu turno, implicam uma investigação interactiva mais ou menos extensa temporalmente, em que a recolha de dados é sistemática à medida que os factos ocorrem nos contextos naturais. Tem, por isso sido apelidada, de acordo com Schumacher e McMillan (p. 405), de ‘educational anthropology’, ‘participant observation’, ‘field research’, and ‘naturalistic enquiry’<sup>29</sup>.

As técnicas de recolha de informação também diferem se o estudo tiver um pendor mais quantitativo ou mais qualitativo. No primeiro caso, normalmente são utilizadas entrevistas estandardizadas, observações estruturadas, questionários, testes, etc. No segundo, para captar a riqueza e complexidade da realidade estudada, utiliza-se, maioritariamente a observação etnográfica, a entrevista etnográfica e a análise de documentos.

A observação etnográfica<sup>30</sup> visa a observação dos fenómenos enquanto ocorrem, retirando da observação e das notas de campo as explicações indutivas, tendo o cuidado de documentar qual o papel que assumiu nessa observação.

É impossível observar tudo, daí que Merriam (1998), apoiada em vários autores, sugira que se deva observar o espaço em que ocorre a acção, os participantes, as actividades e as interacções, o conteúdo das conversas (quem fala com quem, etc.),

---

<sup>28</sup> No entanto, muitas vezes o estudo de caso, a etnografia e a observação participante são tidos como sinónimos (Borg & Gall, 1989), bem como a investigação qualitativa que é vista como um termo guarda-chuva para: “*naturalistic inquiry, interpretive research, field study, participant observation, inductive research, case study and ethnography*” (Merriam, 1998, p. 5). Por outro lado, para autores como Yin, tal trata-se de um erro: “Another common flaw has been to confuse case studies with ethnographies ... or with participant-observation” (1994a, p. 12).

<sup>29</sup> Ver nota anterior.

<sup>30</sup> De salientar que o termo etnográfico é também utilizado como sinónimo de investigação qualitativa (Borg & Gall, 1989).

factores subtis (como o surgimento de actividades não planeadas, o poder simbólico e conotativo das palavras, a comunicação não verbal, etc.) e o próprio comportamento/papel do observador.

O grande poder da observação é o de ser a forma mais directa de obter informação. Não se trata do que as pessoas escrevem ou dizem que fazem; mas do que efectivamente fazem.

É possível utilizar meios complementares à observação como sejam o vídeo, a fotografia ou a gravação audio; no entanto, como nos diz Freitas (1997), nem sempre tal será eficaz por duplicar ou triplicar o tempo necessário à revisão do que se gravou. Por outro lado, a gravação continua a registar apenas uma parte da realidade, tal como a observação sem apoio de meios mecânicos.

Por outro lado, a observação é falível e selectiva – duas das suas fraquezas. Outras são a necessidade de tempo para ser efectuada, a dificuldade de recolha (no momento e posteriormente quando reduzida a texto) e a análise.

A observação pode ser usada como uma técnica exploratória, numa fase inicial, como técnica suplementar, como parte de uma abordagem de métodos múltiplos ou como a principal técnica. A observação ‘low-key participant’ é a inicial e a ‘structured observation’ surge posteriormente quando as questões de investigação estiverem já bem definidas (Gillham, 2000a).

Para Estrela (1994) é possível distinguir entre formas de observação, tomando três aspectos como critérios principais. Quanto ao 1º critério, situação ou atitude do observador, a observação pode ser, a) participante e não participante; b) distanciada e participada; e c) intencional (ou orientada) e espontânea. Quanto ao 2º critério, processo de observação, pode ser, a) sistemática e ocasional; b) armada (ou instrumental) e desarmada; c) contínua e intermitente; e d) directa e indirecta. Quanto ao 3º critério, o campo de observação, pode ser, a) molar e molecular; b) verbal e gestual; e c) individual e grupal.

Quanto à situação ou atitude do observador importa acrescentar que a distinção entre a observação participante e não participante se baseia nos seguintes aspectos. a) observação participante é aquela em que o investigador está envolvido, e é na sua maior parte descritiva, interpretativa, subjectiva/humanista, informal, com recolha de dados flexível, com ênfase no significado/interpretação, logo qualitativa; e b) observação não participante, em que o investigador fica ‘de fora’, é

analítica/categorial, objectiva, formal, com recolha de dados sistemática, com ênfase no comportamento observado, geralmente quantitativa (Gillham, 2000a).

Já por outro lado, Merriam categoriza o observador em quatro papéis distintos: ‘complete participant’, em que o observador é um membro do grupo e esconde o seu papel de observador; ‘participant as observer’, em que as actividades de observação estão subordinadas ao papel de participante do investigador; ‘observer as participant’, em que a participação do investigador no grupo é secundária em relação ao papel de recolha de informação; and ‘complete observer’, em que o observador está completamente escondido, atrás de um espelho, ou num local público. Chama ainda a atenção para um tipo de observação mais recente, que apelida de ‘collaborative partner’, parecido com ‘complete participant’ mas em que a identidade do observador é conhecida como tal (1998).

A observação participante é frequentemente criticada, como dizem Cohen e Manion (1994, p. 110) porque “the accounts that typically emerge from participant observations are often described as subjective, biased, impressionistic, idiosyncratic and lacking in the precise quantifiable measures that are the hallmark of survey research and experimentation”.

No entanto, não temos que escolher entre uma e outra, particularmente no estudo de caso, pois constituem, em conjunto, parte das técnicas de recolha de dados.

O observador participante deve identificar-se explicitando o que está a tentar descobrir – não se trata de enviesar a investigação, pois não diz quais os resultados que espera obter –, o que é uma questão de confiança. O relacionamento com os observados deve ser construído na base da confiança e abertura. Conforme a investigação vai decorrendo, o investigador deve manter um diário de investigação onde vai descrevendo o que vê, apontando coisas para recordar mais tarde, ideias e explicações provisórias, as impressões pessoais e os sentimentos, e assuntos sobre os quais investigar mais ou que necessitam de confirmação.

A observação estruturada reporta-se à contagem de comportamentos, pode ser efectuada a intervalos regulares (‘interval sampling’, particularmente útil para acontecimentos frequentes) ou podem ser contados os comportamentos que se observam (‘event sampling’, útil em especial para acontecimentos pouco frequentes). O essencial é que a imagem que se obtém seja representativa, típica da realidade total, para isso é necessário especificar claramente o que se quer observar, e ter definido como apontar os dados. De facto, preparar uma grelha de observação não é tão

simples como pode parecer à primeira vista e tem de ser ensaiada a priori; o local de observação também tem de ser bem seleccionado (Gillham, 2000a).

Já Borg e Gall (1989) falam de ‘duration recording’, para observar, com a ajuda de um relógio, por exemplo, o tempo que durou determinado acontecimento; ‘frequency-count recording’, para registar sempre que um acontecimento teve lugar (o número de vezes); ‘interval recording’, que consiste em apontar o que se observa a intervalos regulares; e ‘continuous recording’, em que o investigador normalmente escreve um protocolo, uma breve narrativa cronológica de tudo aquilo que acontece que seja previamente definido como importante para a investigação.

Como já foi dito, o observador tem de ter alguma prática para evitar vieses – o que nunca é totalmente possível – como, por exemplo, os produzidos pelas próprias características (passado, etc.) do investigador. O aconselhável seria a observação ser efectuada por vários observadores em simultâneo. Outro exemplo é o das respostas ou comportamentos tidos como socialmente correctos que muitas vezes são visíveis nas notas que os observadores tomam, o que Borg e Gall apelidam de ‘error of leniency’ (1989). Um erro também comum é ‘error of central tendency’, ou seja, os observadores tendem a colocar os comportamentos observados no meio de uma escala, quando esta é utilizada. O ‘halo effect’, é a tendência de o observador formar uma primeira impressão e deixar que ela influencie o que observa.

Para além disto, tem de ter consciência de que a própria presença pode conduzir a vieses, por exemplo, quando entra pela primeira vez numa sala de aula, os primeiros momentos serão de desatenção pelo que não deve registar qualquer dado (Borg & Gall, 1989).

Igualmente a ter em conta é o efeito de contaminação, que se refere às predisposições ou expectativas do observador sobre um determinado aspecto que tendem a contaminar a restante observação.

Vários autores, como Postic (1996) falam, entre outros aspectos, da *validade* dos instrumentos, como por exemplo, quando se pretende comparar o comportamento do professor na sala de aula e fora da sala de aula, ou analisar o seu comportamento com instrumentos diferentes; e da *fiabilidade*, que normalmente se testa apresentando as transcrições e os registos a vários investigadores pedindo-lhes que codifiquem o texto, separadamente ou em equipas de trabalho distintas para se verificar o grau de acordo (acordo de juízes).

A entrevista etnográfica caracteriza-se por ser pouco ou nada estruturada e por ser feita em profundidade. Normalmente o investigador tem um guião com um conjunto de questões e de tópicos a abordar mas que não determinam o decorrer da entrevista; pelo contrário, servem para guiar o entrevistador. São frequentemente gravadas e transcritas de modo a serem futuramente analisadas.

Segundo Gillham, a entrevista pode ter fins médicos, selectivos, terapêuticos, de prospecção de mercado e de investigação – neste caso, visa “to obtain information and understanding of issues relevant to the general aims and specific questions of a research project” (2000b, pp. 1-2).

De facto, sendo a entrevista uma conversa com um objectivo, como dizem Bingham e Moore (referidos por Ghiglione & Matalon, 1993, pp. 70-1), não deixa de ser “um encontro impessoal que se desenrola num contexto e numa situação social determinados, implicando a presença de um profissional e de um leigo”.

As entrevistas de investigação, tal como as outras, consomem imenso tempo, desde a criação (incluindo ‘probes’ – questões suplementares e fundamentais que redireccionam o tema, e que levam o entrevistado a reflectir mais sobre algo dito – e ‘prompts’ – aspectos que, se não forem mencionados, serão lembrados aos entrevistados) e a pilotagem da entrevista, a deslocação ao local, a própria entrevista, a transcrição e a análise; por outro lado, o seu grande poder está na riqueza e vida do material que proporciona (Gillham, 2000b).

É necessário ter em conta alguns factores quando se realiza uma entrevista, segundo Ghiglione e Matalon (1993), ligados à situação (local, etc.), ao entrevistado e ao entrevistador. Quanto aos factores associados ao entrevistado, em segundo lugar, podemos dizer que, no plano cultural, são importantes o capital verbal, não verbal e as capacidades do entrevistado relativamente à compreensão de certas questões.

Já no plano conjuntural, ou seja, a importância que o entrevistado atribui ao próprio tema face às suas preocupações, isso pode, de facto constranger o entrevistado quando este ache que não terá nada de pertinente a dizer, quando se sinta ameaçado, ou quando o tema não lhe interesse minimamente na altura do inquérito.

Quanto aos factores conjunturais temos de referir, ainda, a ambiguidade ou confusão quanto ao seu papel de entrevistado, qual o seu estatuto e papel a desempenhar ao longo da entrevista.

São também importantes os factores mnemónicos que, sendo bastante simples, pois referem-se à capacidade do entrevistado recordar um conjunto de informações

relacionadas com o tema, são igualmente influenciados pela própria dificuldade de se ser totalmente objectivo, já que as cognições e os afectos lhes estão subjacentes.

De facto, o quadro de referência do indivíduo determina a conotação que atribui a determinada palavra e a sua percepção das coisas, pelo que é importante conhecê-lo o melhor possível.

Há que referir ainda os factores motivacionais que influenciam a auto-estima do entrevistado, na sua motivação para responder ou não responder, que também estão relacionados, por um lado, com a aceitação do tema e sua compreensão e, por outro lado, com a própria técnica da entrevista e a relação estabelecida com o entrevistador, etc.

A entrevista, segundo Gillham (2000b) pode ser igualmente de ‘elite’, a pessoas numa situação privilegiada no que se refere a determinadas informações, e poderá recorrer ao video, telefone ou ser efectuada a um grupo.

Esta última pode ser particularmente útil no início da investigação quando queremos dar a conhecer os objectivos da investigação, por exemplo, ou quando queremos observar tensões particulares ou tendências que não seriam observáveis em situação de entrevista individual.

Um terceiro tipo de factores está relacionado com o entrevistador, sendo igualmente importantes. Em primeiro lugar podemos referir as próprias características físicas (incluindo género, idade, classe social do entrevistador).

Também no caso do entrevistador é primordial o seu quadro de referências, produto da educação, experiências, convicções morais, religiosas, políticas, etc. que irão estar subjacentes à própria entrevista.

A competência técnica do entrevistador é, igualmente, importante, bem como a definição do seu papel e do seu estatuto.

Quanto aos factores associados à linguagem, estes tanto se podem referir ao entrevistador como aos entrevistados: desde o estilo utilizado, as palavras empregues, a clareza da mensagem veiculada pelo primeiro até à possibilidade de descodificação da mensagem por referência a um código comum. Assim, a linguagem deve ser acessível, mesmo tratando-se de indivíduos que pertencem à mesma profissão, deve permitir uma resposta remetendo para uma organização de conceitos habitual, deve motivar o entrevistado a responder, e deve enquadrar-se nas expectativas do entrevistado em relação ao papel do entrevistador, ou seja, deve encontrar-se o mais perto possível do seu universo linguístico, partindo da sua percepção e da sua



verbalização dos acontecimentos e do seu quadro de referência. Para concluir, resta dizer que a questão da verosimilhança é essencial para que se possa estabelecer uma relação produtiva entre entrevistador e entrevistados, verosimilhança essa que passa pela utilização de uma linguagem adequada.

Como a entrevista coloca entrevistador e entrevistados numa ‘situação artificial na qual são distribuídos papéis não habituais’ (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 88), a verosimilhança depende ainda da capacidade do entrevistador de se aproximar do quadro de referência do entrevistado e comportar-se em função das suas atitudes, comportamentos e linguagem; da clareza da definição do papel do entrevistado e da sua motivação para o desempenho desse mesmo papel; e da capacidade de controlar os conflitos de papéis que podem resultar do desempenho de papéis não habituais e, por outro lado, a não-conformidade entre as condutas atribuídas, teoricamente, ao papel do entrevistador e as percepções do entrevistado relativamente ao entrevistador (comportamentos, atitudes, etc.).

Interessa-nos ainda voltar à questão do tipo de entrevista a utilizar, a semi-directiva numa primeira fase com a função de aprofundamento, e a directiva numa segunda fase, com a função de verificação, de acordo com o seguinte quadro:

Quadro 2.2 – *Adequação entre o tipo de investigação e o método da entrevista.*

Entrevista	Não-directiva	Semi-directiva	Directiva
Investigação			
CONTROLO			*
VERIFICAÇÃO		*	*
APROFUNDAMENTO	*	*	
EXPLORAÇÃO	*		

(Segundo Ghiglione & Matalon, 1993, p. 94)

Na entrevista semi-directiva os indivíduos são convidados a responder exaustivamente, de acordo com o seu quadro de referência e com as suas palavras, a um determinado tema geral. Caso não aborde espontaneamente um dos sub-temas, o entrevistador apresentá-lo-á de modo a poder igualmente ser por si abordado. É só

neste caso que o entrevistador vai fazer uso do seu quadro de referência anterior à entrevista. Este tipo de entrevista é, por isso, adequado, quando se deseja aprofundar um determinado domínio ou verificar qual a evolução de um domínio já conhecido.

Na entrevista directiva, temos um conjunto de questões abertas, colocadas numa ordem invariável à totalidade dos inquiridos. Terão de ser definidos não só o quadro de referência e a linguagem mais apropriada à análise do problema, como também a ordem de progressão considerada mais adequada.

Em qualquer dos casos deve ter-se em conta aspectos como a linguagem a utilizar, a qual deve ser acessível; que o tema constitua um estímulo para os entrevistados de modo a que se sintam motivados a responder; que sejam definidos os papéis do entrevistador e do entrevistado; e que a informação recolhida seja o mais alargada possível.

Quanto à definição dos papéis, o entrevistador deve deixá-los claros no início da entrevista, quando deve esclarecer o objectivo da investigação, o porquê do entrevistado ter sido escolhido, a modalidade de recolha de dados e a duração da entrevista. Devem ser igualmente salientadas as questões éticas e a questão do anonimato do seu discurso. O entrevistador define ainda as expectativas relativamente ao entrevistado.

No que diz respeito ao papel do entrevistado, é definido que deve expressar a sua opinião sem quaisquer limitações, o que se deseja é saber a sua opinião sobre um determinado tema.

O entrevistador deve manter a mesma atitude no início e ao longo da entrevista, atitude essa de ouvinte atento, que procura compreender o que o inquirido diz, sem avaliar ou criticar, tentando manter-se o mais isento possível.

Deve ser mantida a atenção e mostrada regularmente com a utilização de expressões breves que salientem o interesse pelo que é dito, pela repetição (técnica de ‘espelho’ ou do ‘eco’) da palavra ou palavras acabadas de referir, a realização de sínteses parciais ou reformulação de uma parte do discurso, pedidos neutros, dentro do possível, para acrescentar informações adicionais – neste caso pretende-se alargar o conhecimento que poderia ser parcial e bloqueado se o inquirido resolvesse adoptar uma atitude de espera –, a formulação de pedidos particulares no sentido de explorar porque pensa de determinada maneira o inquirido, a repetição do tema, e a utilização de silêncios para permitir a reflexão do entrevistado sobre algum assunto.

É importante termos consciência de que a entrevista tem igualmente limitações. Como diz Gillham (2000b, p. 94), “the relationship between beliefs, opinions, knowledge and actual *behaviour* is not a straightforward one. What people say in an interview is not the whole picture; adequate research and, in particular, adequate *theorizing*, needs to take account of that.”<sup>31</sup>

Posteriormente, tem que se proceder à análise de conteúdo, que começou por ser uma técnica essencialmente quantitativa utilizada para analisar o conteúdo de jornais, por exemplo, empregue primeiramente nos Estados Unidos (Gillham, 2000b).

O tratamento de dados referentes a várias entrevistas a pessoas com semelhante grau de participação ou de responsabilidade deve ser feito em conjunto, como nos diz Freitas (1997); de facto, “para além do interesse que possam ter individualmente, é sempre interessante ver se é possível detectar aspectos comuns que esclareçam linhas convergentes de pensamento ou de acção bem como aspectos contraditórios que mostrem divergências”(id.,p. 29). Esta análise pode ser ‘low inference’, quando é feita à superfície a partir do conteúdo manifesto, ou ‘high inference’, em profundidade, tentando retirar sentido do conteúdo latente com o objectivo de criar categorias. As categorias são um produto da inteligência humana, são convenções fruto da partilha de uma cultura intelectual mas, mesmo assim, diferentes pessoas podem formar categorias diferentes, daí a necessidade de o investigador pedir diferentes opiniões (técnica conhecida por “peer review”). De igual modo as categorias também não são definitivas e devemos ter consciência de que os títulos gerais que seleccionamos não transmitem o mesmo que as frases aí incluídas.

Quanto aos documentos, estes incluem arquivos públicos, documentos pessoais, materiais produzidos (‘physical artifacts’), etc., e podem ser escritos ou não. Normalmente não são produzidos propositadamente para serem analisados (Merriam, 1998; Freitas, 1997; Yin, 1994a).

Um aspecto a salientar é a congruência dos documentos a investigar e o problema de investigação que nos orienta, mas todos os documentos podem ajudar o investigador a descobrir significados, a aumentar o conhecimento e a descobrir ideias

---

<sup>31</sup> Itálico no original.

relevantes para o seu trabalho (Merriam, 1998), quer através da análise de conteúdo com fins quantitativos, quer com fins qualitativos (Freitas, 1997).

Uma das questões a ter em atenção quando se analisam documentos é a questão da ética: a quem pertence a propriedade intelectual destes documentos, por exemplo – assunto particularmente relevante com a actual difusão de documentos via internet, etc. (idem).

Sendo o eclectismo uma característica deste estudo, concordamos com a tese da complementaridade entre diferentes paradigmas.

Algumas críticas, segundo Cohen e Manion (1994), só para mencionar as mais importantes, foram apresentadas por William Blake no que se refere à percepção do universo como algo vivo e não como um mecanismo que reduz a vida a algo mensurável, pois a vida só pode ser entendida por um ser humano e pela sua experiência interior. Kierkegaard referiu-se à importância da subjectividade, defendendo-a por considerar que o significado da existência humana se encontra na realização do potencial individual de cada pessoa tornando-se única e irrepetível. Roszak, salientou o efeito de alienação que as ciências produzem ao se apresentarem como o único modo de explicação da realidade. Holbrook defende a falência dos métodos racionais, e da objectividade para se valorizar o mundo interior dos seres humanos. Hampden-Turner condena a visão redutora das ciências sociais, por estas se centrarem nos aspectos repetitivos, predizíveis e invariantes da visível exterioridade do ser humano, esquecendo o mundo subjectivo. Ions chama a atenção para o perigo da utilização dos métodos quantitativos como um fim em si mesmo, um dos efeitos desumanizadores das ciências sociais.

Duas outras grandes críticas, mesmo partindo do seio dos próprios positivistas, dizem respeito a ignorarem o que distingue as ciências sociais das naturais, a relação sujeito-sujeito da relação sujeito-objecto, tendo por isso que aceitar a sua subjectividade; e à frequente desvalorização dos seus resultados de investigação por comparação com os das ciências naturais.

É necessário, contudo salientar que uma das maiores críticas feitas às investigações de pendor naturalista, como é o caso, é a da confiança. Estudos recentes tentam encontrar um paralelo para a validade interna e externa, a fiabilidade e a objectividade características do paradigma racionalista. Surgem caracterizadas do seguinte modo:

Credibility is seen as a check on the isomorphism between the enquirer's data and interpretations and the multiple realities in the minds of informants. Transferability is the equivalent of generalizability to the extent that there are similarities between sending and receiving contexts. Dependability includes the instability factors typically indicated by the term "unreliability" but makes allowances for emergent designs, developing theory, and the like that also include changes but which cannot be taken as 'error'. Confirmability shifts the emphasis from the certifiability of the enquirer to the confirmability of the data. (Guba & Lincoln, 1988, p.84)

No que concerne a primeira característica, 'credibilidade' é-nos proposto que, entre outros aspectos, permaneçamos bastante tempo no local de investigação, que a observação seja persistente, e que façamos uma triangulação de fontes, perspectivas (teorias) e métodos; quanto à segunda, 'transferência' a proposta é a de se fazer uma boa selecção do objecto a estudar, de modo a maximizar a informação recolhida, acompanhada de uma descrição profunda e rigorosa – esta selecção pode resultar de uma combinação de estratégias como exemplificam Schumacher e McMillan (1993); quanto à terceira, 'contingência', deve evitar-se pela utilização vários métodos; e quanto à quarta característica, 'confirmação', para além da já referida triangulação, a manutenção de um diário, por exemplo. Mesmo o uso de todas estas técnicas pode não ser suficiente para garantir a credibilidade do estudo mas pode contribuir para lhe atribuir significado (Guba & Lincoln, 1988).

Cohen e Manion (1994) propõem que o conceito de 'objectividade' seja substituído pelo de 'intersubjectividade' que resulta de uma comparação de perspectivas entre investigador e participantes na investigação, entre observador e observado, etc.

De acordo com os mesmos autores, a estratégia investigativa da triangulação, um termo oriundo da Geografia, segundo McDonough e McDonough (1997), é apropriada quando se pretende uma visão mais holística dos produtos educacionais, quando se pretende elucidar um fenómeno complexo, quando é necessário avaliar um aspecto controverso da educação, quando uma abordagem apenas pode conduzir a uma imagem limitada ou distorcida da realidade, quando o investigador pretende realizar um estudo de caso, entre outros motivos.

Um dos aspectos mais importantes a salientar do que atrás ficou dito é a pertinência do uso da triangulação que facilita uma visão multifacetada do fenómeno, aumentando o grau de confiança nos resultados obtidos.

Segundo Cohen e Manion (1994), há vários tipos de triangulação: de tempos, espaços, teórica, de níveis (individual, interactivo – grupo –, e colectividade – organizacional, cultural e societal), de investigadores e a triangulação metodológica (que pode ser o que os autores apelidam de “‘within methods’ triangulation”, que se refere à replicação de um estudo como meio de confirmar a teoria, ou “‘between methods’ triangulation”, que envolve mais de um método, apoiando a noção de convergência entre várias informações ou vários informantes, independentes, acerca do mesmo facto).

É necessário ainda falar do rigor ético, questão essencial a qualquer investigação, quer relativamente às decisões sobre o objecto de investigação, o enquadramento conceptual, ou quer a decisões sobre procedimentos que acompanham o processo investigativo.

As questões éticas têm de estar particularmente subjacentes, tal como na nossa investigação, na altura da selecção da escola, dos professores e da turma, na criação e manutenção de laços profissionais no sentido de que a participação na investigação contribua para algum enriquecimento pessoal e profissional, não só através dos momentos específicos de investigação formal, como através de inúmeras conversas informais que se devem manter ao longo do ano com os diversos intervenientes.

A institucionalização da investigação também tem de ser alvo de preocupação. Ainda relativamente às questões éticas, a problemática do uso da informação obtida tem que ser tida em conta, sobressaindo o carácter de absoluta confidencialidade quanto à identidade da escola, dos professores (participantes ou mencionados) e dos alunos – podendo todos os nomes ser substituídos por pseudónimos.

Vamos, então, efectuar uma investigação educacional de pendor qualitativo com o objectivo de descrever fenómenos e de gerar teorias (Borg & Gall, 1996) e de acordo com Guba e Lincoln (1988), podemos resumir o que foi dito, tendo agora em atenção o nosso trabalho, da seguinte forma:

- a) quanto às preferências metodológicas, são privilegiados métodos qualitativos de recolha e análise de informação, de tipo estudo de caso,

utilizando-se a triangulação como maneira de garantir um cruzamento e a qualidade das informações obtidas: a triangulação [multi-method approach (Gillham, 2000a, p. 13; Cohen & Manion, 1994, p. 233)] efectuada é de tipo metodológico ‘between methods’, combinando métodos (entrevistas, observação e questionário), combinando respondentes (professores, alunos, elementos da gestão intermédia), combinando fontes (documentos produzidos pelos professores do Conselho de Turma em particular mas outros produzidos por outros grupos também) e ainda combinando níveis de análise (individual, interactivo, colectivo-turma);

- b) quanto à fonte de teoria, a construção contínua enriquece os elementos teóricos apriorísticos; deste modo, utilizando a lógica indutiva estamos muito próximos da “grounded theory” de que falam Glaser e Strauss (1967);
- c) quanto ao tipo de conhecimento, privilegia-se a filosofia fenomenológica-naturalista, o conhecimento proposicional, baseado na linguagem, mas também o conhecimento tácito, as percepções e intuições dos professores e restantes elementos envolvidos que não são directamente expressos pela linguagem;
- d) quanto aos instrumentos, estes são múltiplos, utilizando entrevistas semi-estruturadas para caracterizar as potencialidades e constrangimentos da reorganização curricular na sequência da generalização da Gestão Flexível do Currículo e para a averiguação das suas teorias-práticas sobre gestão curricular, o modo de participação na construção, gestão e avaliação do currículo, a facilidade ou dificuldade de integração no trabalho em equipa e a sua auto-imagem; a entrevista de grupo mais estruturada; a observação não-participante, semi-estruturada, semi-directiva, no sentido de determinar congruências ou incongruências com as suas teorias-práticas e de tomar consciência do papel dos professores na construção do currículo; registos de várias ordens, por exemplo, os documentos produzidos no âmbito da generalização pela equipa de professores e pela escola, de modo a serem extraídas informações que caracterizem as planificações no âmbito da flexibilização curricular;

- e) quanto ao design, este é algo pré-determinado quanto aos objectivos da investigação mas, igualmente, emergente devido ao próprio desenrolar da investigação, permitindo alguma abertura;
- f) quanto ao contexto, há incursões ao contexto natural, nomeadamente aquando das observações não-participantes.

## 2.2 Prática de Investigação

### 2.2.1 Selecção da escola

A ideia subjacente à investigação é a de conhecer as teorias e práticas de um grupo de professores do 2º ciclo do ensino básico. Para tal, uma qualquer escola poderia fornecer um conjunto de professores agrupados num Conselho de Turma. Procurou-se, no entanto, uma escola da periferia da cidade de Braga, neste aspecto aproximando-se da minha experiência prévia, mas que estivesse já em Gestão Flexível do Currículo (GFC) há alguns anos (os alunos que a iniciaram estão actualmente no 7º ano). Este aspecto é essencial para que o grupo de professores pudesse conter em si alguns elementos que tivessem já alguma experiência de flexibilização curricular e que estivessem a entrar agora (2001/2002) na Reorganização Curricular (RC).

Das escolas possíveis foi então seleccionada uma que, pela colaboração já habitual com a Universidade do Minho em outras investigações, não iria estranhar a presença de mais uma investigadora nos seus terrenos.

Trata-se de uma escola básica com 2º e 3º ciclos, constituída em agrupamento com escolas do 1º ciclo. Os alunos da EB 2/3, a partir de agora designada de Escola Y, são cerca de 1500, o que equivale a cerca de sessenta turmas. Os alunos são provenientes de estratos socio-económicos e culturais heterogéneos em que um número relevante é proveniente de bairros sociais com indicadores de ruptura social e familiar. Existe um número considerável de alunos com dificuldades de aprendizagem, sendo que cerca de 25% tem apoio social educativo.

Quanto aos docentes, são cerca de 160, na sua maioria do quadro de nomeação definitiva da escola (104), em especial no 2º ciclo. Dos professores pertencentes ao quadro são menos de trinta os professores que têm menos de vinte anos de serviço.



Os auxiliares de acção educativa e os funcionários administrativos no seu todo são cerca de 50, o que se manifesta insuficiente (segundo os responsáveis) para as necessidades criadas pelas características físicas do espaço escolar, bastante amplo, quer pelo número, quer pelo tipo de alunos que a frequentam.

Os encarregados de educação, com excepção da Direcção da Associação de Pais e Encarregados de Educação, não são comparecem com frequência às actividades para que são convocados e/ou convidados.

### 2.2.2 Selecção dos professores e da turma

De entre as turmas de quinto e de sexto ano, optou-se por seleccionar uma turma heterogénea. De todas as turmas do segundo ciclo muitas se enquadravam neste perfil mas, numa em particular, parecia haver disponibilidade para a colaboração – que se estenderia ao longo do ano lectivo 2001/2002.

Sendo assim, foi seleccionada uma turma 2º ciclo que passaremos a designar por Turma X, composta por 26 alunos (inicialmente era composta por 28, mas dois alunos foram transferidos ao longo do ano para outras escolas), 19 raparigas e 7 rapazes.

Quanto aos professores, dois estão no primeiro ano de carreira – um dos quais apenas integrou a turma no 3º período em substituição de outro docente (Iº); um com dez anos de serviço; dois entre 16 e 20 anos; três entre 21 e 25 anos – um dos quais substituído; dois entre 26 a 30 anos, e um com mais de 30 anos de serviço – a turma retrata um Conselho de Turma típico do 2º ciclo, com sete professoras e quatro professores.

Foram ainda intervenientes no estudo quatro elementos das estruturas intermédias de gestão, a Presidente da Comissão Executiva Instaladora (PCEI), o Presidente do Conselho Pedagógico (PCP), a Coordenadora dos Directores de Turma do 2º ciclo (CDT) e a Coordenadora da Gestão Flexível (CGF), todos com muitos anos de serviço, entre 28 e 33.

Para uma imagem mais completa, apresentamos o seguinte quadro:

Quadro 2.3 – *Distribuição dos professores por género, idade, formação, regime de contrato e anos de serviço.*

		Género	Idade	Formação	Regime de contrato	Anos de serviço
<b>Conselho de Turma</b>	Director de Turma/ Edu. Visual e Tecnológica/ Formação Cívica/ Área de Projecto	?	46-50	Licenciatura + profissionalização	PQND	26-30
	História/ Área de Projecto	?	21-25	Licenciatura	P Contrat	<1
	Inglês	?	41-45	Licenciatura c/ Est. Integrado	PQND	21-25
	Inglês' (professora substituta)	?	21-25	Licenciatura c/ Est. Integrado	P Contrat	1-5
	Matemática/ Estudo Acompanhado/ Espaço Lúdico da Matemática	?	41-45	Bacharelato + profissionalização + Complemento	PQND	21-25
	Língua Portuguesa/ Estudo Acompanhado	?	>55	Licenciatura + profissionalização	PQND	>30
	Ciências Naturais	?	41-45	Licenciatura + profissionalização	PQND	16-20
	Educação Física	?	46-50	Licenciatura + profissionalização	PQND	21-25
	Educação Musical	?	50-55	Licenciatura + profissionalização	PQND	26-30
	Educação Visual e Tecnológica' (par)	?	46-50	Licenciatura + profissionalização	PQND	16-20
	Educação Moral e Religiosa Católica	?	36-40	Licenciatura + profissionalização + pós-graduação	PQND	6-10
<b>Estruturas de Gestão</b>	Presidente da Comissão Executiva Instaladora	?	>55	Licenciatura + profissionalização	PQND	>30
	Presidente do Conselho Pedagógico	?	>55	Licenciatura + profissionalização	PQND	36-30
	Coordenadora dos Directores de Turma	?	>55	Licenciatura + estágio clássico	PQND	>30
	Coordenadora da Gestão Flexível do Currículo	?	>55	Licenciatura + profissionalização	PQND	>30

### 2.2.3 Recolha de informação e instrumentação

Para se averiguarem as teorias-práticas sobre gestão curricular, o modo de participação na construção, gestão e avaliação do currículo, a facilidade ou dificuldade de integração no trabalho em equipa e a auto-imagem de uma equipa de professores, as técnicas que seleccionámos foram a da entrevista, por ser uma técnica de inquirição menos directiva do que o questionário, a observação não participante e a análise de documentação.

De entre as diversas possibilidades de entrevista, não directiva, directiva e semi-directiva, decidimo-nos por esta última, que seria aplicada numa primeira fase, sendo definida por Ghiglione e Matalon (1993, p. 70) como aquela em que o “entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reacções por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixadas ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista”. Numa segunda fase, pretendíamos utilizar uma entrevista directiva que se encontra muito próxima de um questionário no qual só figuram questões abertas, o quadro de

referência está definido e, segundo os mesmos autores (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 92) o “entrevistador deve situar-se relativamente a esse quadro, entrar nele, a fim de poder responder de forma correcta”. No entanto, a saturação dos professores pelo decorrer do ano lectivo levou-nos a pedir que respondessem a um mini- questionário directivo e escrito de resposta aberta.

Visávamos recorrer à entrevista em dois momentos distintos, numa primeira fase em que os elementos não estão habituados a colaborar, a trabalhar em equipa, no início do ano lectivo, e noutro momento, já após vários meses de trabalho em equipa. Sendo assim, o objectivo das duas entrevistas é, obviamente diferente, a primeira tem uma função de “aprofundamento de um campo cujos temas essenciais conhecemos mas que não consideramos suficientemente explicado num ou noutro aspecto”; a segunda já terá como objectivo a “verificação de um domínio de investigação cuja estrutura já conhecemos, mas do qual queremos saber, por exemplo, que factores terão eventualmente evoluído” (p.72). Como já foi afirmado, esta segunda entrevista foi substituída por um mini-questionário.

Os professores foram entrevistados (ver guião no Anexo 1) no final do 1º período (de 13 a 20 de Dezembro), antes da 1ª reunião de avaliação do ano, e os elementos da gestão no início do 2º período (entre 8 e 16 de Janeiro). O professor substituto que chegou no 3º período foi entrevistado quase no fim do período, a 12 de Junho, quando já conhecia a turma.

As entrevistas (gravadas) tiveram durações muito variadas, desde os 16 minutos (PCEI)<sup>32</sup> até 58 minutos (I).

Todas as sessões de entrevista tiveram um momento prévio para a saudação, a apresentação, que incluía o preenchimento de uma grelha de caracterização do entrevistado, o enquadramento da entrevista, a explicitação de questões éticas e a explicação da estrutura da entrevista.

À excepção da entrevista efectuada à Presidente da Comissão Executiva Instaladora que foi efectuada no próprio gabinete, com outras pessoas próximo e com várias interrupções, todas as outras entrevistas decorreram numa sala anexa, pequena, ou na biblioteca quando a primeira não estava disponível, com raras ou nenhuma interrupções.

---

<sup>32</sup> Ver siglas.

Todas as gravações foram posteriormente transcritas na íntegra. O texto foi entregue aos entrevistados que, na maioria dos casos, só passados alguns meses devolveram os textos com as correcções – formais e não de conteúdo – que desejavam efectuar à versão original (seis optaram por não efectuar qualquer correcção).

Após as correcções, chegámos ao total de 185 páginas (em caracteres times new roman, 10, espaçamento simples), o que era completamente impraticável para uma análise mais profunda, daí que o passo seguinte, após a leitura de todas as entrevistas e a selecção das unidades de conteúdo mais importantes, consistiu na redução de cada entrevista àquilo que foi considerado como mais importante (reduzindo para cerca de 30% o material total inicial) (para um exemplo, ver Anexo 2).

Posteriormente foram criadas várias grelhas que pretendiam facilitar a distribuição da informação por vários níveis, a) o que os professores diziam sobre a escola em geral, e b) sobre a Reorganização Curricular especificamente, ao nível macro; c) sobre a construção dos projectos curriculares das turmas da escola Y, ao nível meso; d) sobre a turma X em particular; e e) o que diziam sobre si e os outros professores, ao nível micro.

Depois desta distribuição, criámos grelhas de recolha de unidades de conteúdo mais específicas: a) Escola em geral, Comissão Executiva, Assembleia de Escola, Conselho Pedagógico, Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola; b) Áreas Disciplinares, Departamentos e Grupos, contributos para o Projecto Curricular de Escola, definição de competências, formação inicial e contínua; c) Reorganização Curricular em geral, aspectos positivos, negativos, futuro; d) Reorganização Curricular e contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional, auto-imagem; e) Conselho de Directores de Turma do 2º e do 3º ciclos, Conselho da Turma X, Projecto Curricular de Turma, Director de Turma; f) Área de Projecto; g) Estudo Acompanhado; h) Formação Cívica; i) outras áreas não disciplinares (ver Anexo 3).

Só a partir daqui é possível obter uma imagem mais coerente do que este grupo de professores pensa sobre a Reorganização Curricular e quais os contributos, se alguns, para o seu desenvolvimento profissional.

Um grupo de alunos foi igualmente entrevistado no final do ano lectivo, seleccionado por amostra aleatória: usando-se a técnica de retirar um papel de um conjunto de papéis com os diferentes números dos alunos da turma, foi seleccionado o nº 17; tendo-se seleccionado previamente um intervalo de cinco alunos, os alunos

seleccionados posteriormente foram: 23, 27, 5 e 11 – como os dois primeiros não estavam presentes na sala, substituíram-nos os números anteriores, 22 e 26. Foram então entrevistados os números 5, 11, 17, 22 e 26, dois rapazes e três raparigas.

A entrevista foi preparada e testada com a ajuda de duas alunas de uma outra turma que, perante o que se pretendia saber – a entrevista tinha questões previamente definidas (Anexo 4) mas, caso a linha de resposta levasse a outras informações importantes, era igualmente explorada –, ofereceram ajuda quanto à linguagem que deveria ser usada, à sequência das questões, etc.

O procedimento para esta entrevista foi semelhante ao das entrevistas individuais, se bem que, sendo uma entrevista colectiva, foi necessário salvaguardar diversas questões éticas algo diferentes, como a problemática do sigilo perante os professores.

A entrevista foi transcrita, e foi efectuada uma análise de conteúdo por aluno – a maior dificuldade consistiu na simultaneidade de respostas – e por assunto.

A entrevista aos professores que se pretendia efectuar no final do ano lectivo foi substituída por um mini-questionário, melhor dizendo, por um comentário escrito directivo (questões de resposta aberta) que visava sobretudo que os professores pudessem reflectir sobre o seu percurso e apreciar o contributo da Reorganização Curricular para o seu desenvolvimento profissional (Anexo 5).

Quanto à observação propriamente dita, esta decorreu já perto do final do ano, quando a análise de conteúdo já se encontrava numa fase de aprofundamento, entre 10 de Maio e 25 de Junho.

O primeiro contacto com a turma ocorreu numa aula de EVT em que fui apresentada à turma e em que esta, a pedido do DT, um dos elementos do par de EVT, explicou que trabalhos tinha efectuado ao longo do ano na Área de Projecto. Igualmente, o último contacto foi estabelecido na última aula de EVT, altura em que alguns alunos foram entrevistados colectivamente, numa sala ao lado.

Como a sala de aula em que decorreu a apresentação aos alunos seria a mesma das sessões de observação, aproveitou-se para fazer a planta da sala. Foi igualmente nessa altura testada a grelha de observação baseada em Estrela (1994).

As observações envolveram os seguintes professores e sessões de observação:

Quadro 2.4 – *Distribuição das sessões de observação por áreas e por professores.*

Áreas observadas		Professores envolvidos					Observações	
		DT/EVT	EVT'	M	LP	H	Datas	Nº total
Áreas não disciplinares, ...	AP	2				2	10/5, 24/5	2
	EA			2	1 <sup>33</sup>		24/5, 7/6	2
	TIC	2			2		28/5, 4/6	2
	Esp. Lúd. Matem.			1			3/6	1
Áreas disciplinares		2	2	1 <sup>34</sup>			10/5, 25/6, 7/6	3
Número de observações por professor		6	2	4	3	2		

Optou-se por observar os membros dos pares pedagógicos pelo menos em duas situações diferentes e, sempre que possível, nas Áreas Não Disciplinares (e formação transversal) e nas Áreas Disciplinares – o que só não foi possível com a professora de História. Assim, o Director de Turma e professor de EVT foi observado nas suas aulas, na Área de Projecto e nas TIC; nas três situações interagiu com três pares pedagógicos diferentes (o par de EVT foi igualmente observado). A professora de Matemática foi também observada enquanto elemento do par pedagógico de Estudo Acompanhado e trabalhando a sós no ‘Espaço Lúdico da Matemática’. A professora de Português foi observada enquanto par pedagógico no Estudo Acompanhado e nas TIC.

A adesão ao pedido de observação foi quase sempre a melhor, sendo que o Director de Turma se revelou o mais entusiasta. Este, para além de abrir as suas portas facilmente, solicitou ainda a minha presença para os ensaios e para a preparação da exposição final do ano lectivo, assim como para a própria actuação e exposição.

<sup>33</sup> A professora em causa não compareceu à segunda sessão de Estudo Acompanhado o que criou a oportunidade de observar o par pedagógico, professora de Matemática numa situação diferente da esperada. Esta optou por dividir a sessão por assuntos de Estudo Acompanhado e de Ciências Naturais, que também lecciona, mas não nesta turma.

<sup>34</sup> Ver nota anterior.

Após cada sessão de observação em que foi efectuado o preenchimento das grelhas de observação, e logo imediatamente a seguir, tudo foi reduzido a um texto narrativo que visava descrever o que aconteceu na aula.

A análise de documentação foi efectuada um pouco ao longo do ano, à medida que mais materiais iam sendo produzidos.

Começou-se pelos documentos referentes ao Projecto Educativo de Escola e ao Projecto Curricular de Escola; posteriormente tivemos acesso à documentação de avaliação intermédia e final, nomeadamente das Áreas Não Disciplinares a nível de escola; ao nível da turma, ao Dossier de Direcção de Turma e, em particular, tivemos ainda acesso à documentação referente ao Projecto Curricular da Turma X.

Os artefactos apresentados na exposição final também foram analisados.

É importante salientar que as informações informais decorrentes do contacto relativamente regular estabelecido ao longo do ano, os materiais expostos na sala de professores, as conversas que se acompanham, etc., foram igualmente registadas, com mais ou menos pormenor, numa espécie de diário de investigação que se manteve desde o início da investigação de que resultaram notas de campo que possam acrescentar alguns pequenos pormenores às informações obtidas de forma mais estruturada.

## CAPÍTULO 3

### ESTUDO DE CASO



## Introdução.

Interessa-nos, agora, conhecer o trabalho de uma equipa de professores, nomeadamente quanto às suas teorias-práticas sobre a reorganização curricular, sobre a facilidade ou dificuldade de integração num trabalho em equipa, sobre o modo de participação na construção, gestão e avaliação do currículo e sobre a sua auto-imagem enquanto profissionais da educação<sup>35</sup>. Poderemos, então, identificar potencialidades e constrangimentos das propostas da reorganização curricular para o desenvolvimento profissional destes professores.

Assim, o capítulo organiza-se do seguinte modo: após uma contextualização inicial (3.1), analisaremos as teorias-práticas sobre reorganização curricular (3.2), sobre Projecto Curricular de Turma (3.3), que inclui as teorias-práticas sobre Área de Projecto (3.3.1), Estudo Acompanhado (3.3.2), Formação Cívica (3.3.3), Tecnologias da Informação e Comunicação (3.3.4), Espaço Lúdico da Matemática e Oficina de Expressões (3.3.5), e, finalmente, as teorias-práticas sobre consequências da introdução da reorganização curricular (3.4).

### 3.1 Contextualização.

Nesta escola, a reorganização curricular surge num contexto de vários anos de experiência no âmbito da Gestão Flexível do Currículo (desde 1997), assumida pelos professores como linha de trabalho não imposta, pelo menos nas palavras da Presidente da Comissão Executiva Instaladora (PCEI) na entrevista que nos concedeu:

...isto não arrancou com as cúpulas. Arrancou com um grupo de professores que acreditam e que já há muito tempo vinham trabalhando um pouco dentro das linhas em que acreditavam e achavam que era necessário que os alunos trabalhassem competências – que não se sabia muito bem como deviam de ser trabalhadas – que era

---

<sup>35</sup> Apresentam-se em anexo (Anexo 3) duas grelhas (A e B) especialmente construídas para a identificação e categorização destes itens, como explicado no capítulo referente à metodologia de investigação.

necessário criar-lhes tempos na escola para trabalharem em grupo, ou para aprenderem a estudar, para desenvolverem projectos, quer dizer, tudo isso agora está institucionalizado. Portanto, esses professores, quando tiveram acesso a essas novas linhas orientadoras gostaram. Acreditaram! (Luana, PCEI)

As coisas começaram por funcionar com o Conselho Executivo da altura como grande motor:

O Conselho Executivo tem fundamentalmente de ser um motor, não é? Criar condições? Nós não vamos obrigar ninguém a, enfim, a fazer opções nem violentar ninguém a modificar as suas práticas. Agora, nós podemos é criar condições para as pessoas reflectirem, as pessoas terem oportunidade de contactar com determinadas realidades, com exemplos, com práticas, com experiências, e, pronto, esse é o tal trabalho de sapa que vai minando. Por exemplo, o grande trabalho que tem sido feito, penso eu, é o envolvimento da escola toda na construção do seu Projecto Educativo, inicialmente, e agora, do Projecto Curricular de Escola. (Luana, PCEI)

Assim, o papel do Conselho Pedagógico, tinha de estar em consonância com o Conselho Executivo, mas a equipa de acompanhamento foi sempre considerada como essencial:

...o Conselho Pedagógico dinamizou com o apoio de uma equipa de acompanhamento onde estão os tais professores – que são os pensantes, que estão mais seguros dentro das coisas – que ajudam a encaminhar todo o trabalho e depois a própria conquista do Conselho Pedagógico foi importante. O Conselho Pedagógico rendeu-se perante propostas de trabalho bem organizadas, bem fundamentadas, bem apresentadas e que foram envolvendo as pessoas, sobretudo na fase em que, na interrupção das aulas, no período de Julho e Setembro em que os professores estão mais disponíveis, foram-se construindo as coisas. Agora, há já uma envolvimento muito maior de toda a escola do que havia até ao ano passado.... [A] experiência foi envolvendo os anos progressivamente, primeiro começou com o 5º, depois passou ao 6º, e este ano envolveu o 7º mas, ao entrar no 7º, envolveu os professores do 3º ciclo. (Luana, PCEI)

O que a escola tem feito nos últimos anos já foi, inclusivamente, sujeito a avaliação:

No primeiro ano inclusivamente foi feita a avaliação da GFC pelo Professor Diogo Manuel e pela Drª Catarina. No segundo ano, já não foi avaliado dessa maneira – a não ser a experiência da Maria João – e no terceiro ano lançámo-nos na construção do Projecto Curricular de Escola que integra todos estes projectos. (Ana, CGF)

O trabalho na escola passa, posteriormente, pela coordenação ao nível da Gestão Flexível e dos Directores de Turma que unem esforços no sentido da concertação:

Ora bom, evidentemente, nós tentamos coordenar. Nós, na escola, eu sou dos directores de turma mas na escola existe uma coordenadora da Gestão Flexível.

Acontece que nós tentamos, eu e ela, tentamos coordenar trabalhos. Sempre ... para que haja linhas orientadoras comuns na actuação, reuniões ... são coisas que planificamos em conjunto, por exemplo, as actividades para as festas de Natal, coordenar actividades de tal maneira que se consiga desembocar na tal actividade integradora que temos escolhido sempre o Natal; no meio do 2º período escolhemos o Carnaval. (Lídia, CDTs)

Consultando diversa documentação, é fácil perceber a tentativa de articulação entre os diversos órgãos (ver quadro 3.1) e entre o Projecto Educativo e o Projecto Curricular da Escola Y. Este último salienta como problemas detectados os seguintes:

1. Existência, dentro de cada turma, de vários grupos de alunos com diferentes características, quer a nível cultural, quer na forma como se relacionam com os processos de aprendizagem, quer nas suas expectativas sobre os efeitos que a escola tem ou poderá ter na vida de cada um;
2. desmotivação pelos processos escolares sentida em alunos, professores e funcionários;
3. dificuldades de integração escolar por parte de um número considerável de alunos, gerando, variadas vezes, situações de indisciplina;
4. significativas dificuldades de aprendizagem por parte de um número relevante de alunos. (PCE, Escola Y)

Consequentemente são definidas como prioridades as seguintes:

1. Aumentar o gosto pela aprendizagem na escola;
2. melhorar o relacionamento interpessoal;
3. melhorar a comunicação entre os vários níveis organizacionais;
4. tornar o ambiente de trabalho mais agradável, tendo em conta todos os elementos da escola;
5. rentabilizar com mais eficácia os recursos (humanos e materiais) existentes. (PCE, Escola Y)

A escola manifesta a intenção de “melhorar o bem-estar de todos os intervenientes no processo educativo pela promoção:

1. da real inclusão de todos os alunos nos processos escolares, de acordo com as características de cada um;
2. do sucesso, quer nos processos, quer nos resultados;
3. do gosto por ‘aprender na escola’, tornando as aprendizagens significativas e funcionais, para cada um dos intervenientes nos processos educativos;
4. da avaliação sistemática dos processos e dos resultados”. (PCE, Escola Y)

No mesmo documento é referido o modo de cumprir essa intenção:

1. Considerando as áreas indicadas como substratos de aprendizagem de todas as actividades da escola, incluindo as de enriquecimento curricular;

2. desenvolvendo o currículo através de metodologias diversificadas e activas, capazes de fomentar a autonomia individual e dos grupos de trabalho e a responsabilização pessoal, nos processos e nos resultados;
3. valorizando os processos de avaliação na perspectiva da reflexão pessoal sobre o seu próprio desempenho e a evolução pretendida;
4. promovendo a interacção entre as várias áreas disciplinares e não disciplinares, para o desenvolvimento do currículo de forma integrada e coerente. (PCE, Escola Y)

É necessário, então, prever com a necessária antecedência os contributos dos diversos órgãos pedagógicos, o que a escola fez, como se pode ver no seguinte quadro constante do referido Projecto Curricular da Escola Y:

Quadro 3.1 – *Construção e desenvolvimento do projecto curricular da escola Y ( de acordo com o PCE, Escola Y)*

### CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROJECTO CURRICULAR

ACÇÕES	ORGÃOS PEDAGÓGICOS										
	Conselhos de Turma	CDT	Conselhos de Disciplina	Departamentos de Disciplina	Conselho Pedagógico	Conselho Executivo	Grupo de Acomp/ do PCE	Grupo do Apoio Pedagógico	Grupo “45 minutos”	Grupos de trabalho	
Organização das turmas	☞	☞			☞	☞		☞		☞	
Organização dos horários (alunos / professores / funcionários)	☞	☞	☞	☞	☞	☞		☞	☞	☞	
Organização dos espaços		☞		☞	☞	☞				☞	
Análise das competências gerais e transversais	☞	☞	☞	☞	☞	☞	☞	☞	☞	☞	
Análise / formulação das competências específicas	☞	☞	☞	☞				☞	☞		
Identificação / selecção dos conteúdos estruturantes de cada disciplina/área disciplinar	☞		☞	☞				☞	☞		
Planificação (para o desenvolvimento de competências), valorizando a autonomia, o trabalho cooperativo e a investigação.	☞		☞	☞				☞	☞		
Interacção entre as áreas disciplinares e não disciplinares para a promoção da integração e da coerência	☞	☞	☞	✗	☞	✗	✗	☞	☞	✗	
Avaliação periódica dos processos e dos resultados	☞	☞	☞	☞	☞	☞	☞	☞	☞	☞	
Divulgação dos projectos a nível da (planificação, e desenvolvimento e avaliação)	☞	☞	☞	☞	☞	☞	☞	☞	☞	☞	
Acompanhamento do desenvolvimento dos projectos	☞	☞	☞	☞	☞	☞	☞	☞	☞	☞	
Avaliação periódica dos processos e dos resultados	✗	✗	☞	✗	☞	☞	☞	☞	☞	✗	

A articulação entre o Projecto Curricular de Turma e os projectos das Áreas Não Disciplinares, bem como com outros projectos, parece visível se consultarmos o seguinte quadro (3.2), igualmente retirado do Projecto Curricular da Escola Y:

Quadro 3.2 – *Identificação dos vários projectos em desenvolvimento na Escola Y (baseado no PCE da Escola Y)*

<b>Projectos Curriculares de Turma</b>
<b>Projectos das Áreas Não Disciplinares</b>
<b>Outros Projectos:</b>
<b>Projecto “disciplina”</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alargar a acção do Gabinete de Tutoria:           <ul style="list-style-type: none"> <li>a) cobrindo todo o horário escolar</li> <li>b) criando um “conselho de disciplina” para a análise e proposta de soluções para casos limite.</li> </ul> </li> <li>- criar laços de estreita cooperação na prevenção da violência com a psicóloga escolar, a escola segura, a assistência social, os seguranças da escola e a associação de pais.</li> <li>- criar espaços não formais com actividades do agrado dos alunos nos intervalos e outros tempos livres (“feriados”, por exemplo), como a activação de um mini-ginásio.</li> <li>- reuniões com os funcionários e os seguranças para encontrar consensos sobre formas de actuação para prevenir ou agir sobre situações de indisciplina ou de violência.</li> </ul>
<b>Projecto “comunicação”</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Delinear <b>vias de informação</b> entre os vários espaços da escola</li> <li>- divulgar todas as actividades da escola através de <b>um jornal de parede</b>.</li> <li>- definir os <b>postos</b> de recolha de informações internas, de funcionários, alunos, professores e encarregados de educação, assim como as <b>formas de tratamento</b> dessas informações.</li> </ul>
<b>Projecto “os espaços”</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar um grupo responsável por cada edifício ou espaço educativo (professor + funcionário + alunos)</li> <li>- delinear formas de actuação relativamente à manutenção do bom ambiente desses espaços;</li> <li>- desenvolver formas de animação cultural em cada um dos espaços;</li> <li>- Criar um grupo responsável por cada sala de aula (alunos das turmas que utilizam a sala + DT?)           <ul style="list-style-type: none"> <li>a) cuidar da organização e manutenção da sala de aula;</li> <li>b) criar momentos de animação cultural da sala de aula, participando num projecto global para cada edifício;</li> </ul> </li> <li>- melhorar o aspecto geral da escola</li> <li>- resolver os problemas relacionados com a degradação do material.</li> <li>- melhorar a Sala do Aluno</li> <li>- melhorar a Sala dos Professores</li> </ul>
<b>Projecto “diversificação educativa”</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Turmas com currículo alternativo</li> <li>- “9º + 1”</li> <li>- Acompanhamento dos alunos com NEE</li> <li>- Centro de Aprendizagem – apoio pedagógico</li> </ul>

**Projecto “ hábitos de vida saudáveis ”**

- Desenvolver, **com todos os alunos**, uma **campanha de higiene** que abranja todos os espaços da escola.
- Desenvolver, **com todos os alunos**, uma **campanha de higiene alimentar**, na cantina da escola.
- Desenvolver acções de prevenção do tabagismo, da toxicodependência e do alcoolismo.
- Educação Sexual.
- Campanha de Dádiva de Sangue.
- Desenvolver acções de cooperação entre a Oficina da Saúde, os Directores de Turma, a Psicóloga Escolar e o Gabinete de Tutoria.

**Projectos de Investigação**

- “Multiculturalidade”  
Recolha de dados para conhecer a realidade da escola. Tratamento dos dados recolhidos. Escolha de formas de acção em face dos resultados da análise dos dados.
- “Bem - Estar”  
Recolha de dados para conhecer a realidade da escola. Tratamento dos dados recolhidos. Escolha de formas de acção em face dos resultados da análise dos dados.

**Projectos de formação**

- Acção de formação sobre “indisciplina e violência escolar” orientada pela Dr.ª... da Universidade...
- Toxicodependência / Educação Sexual / Competências Sociais
- Gestão dos Comportamentos na Sala de Aula
- Acções de formação para Funcionários

**Projecto “ encarregados de educação ”**

Melhorar \ Aumentar a participação dos Encarregados de Educação na vida da Escola

**Projecto “ enriquecimento curricular”**

Centro de informática, Biblioteca, Mediateca, Ludoteca, Videoteca, Desporto escolar, Oficina da saúde, Rádio – Escola, Jornal , Clube da Floresta, Oficina da Música, Oficina de Teatro

**Coordenação de festas e espectáculos**

No Projecto Educativo são ainda referidos os diversos espaços a que a escola decidiu atribuir o tempo semanal de 45 minutos permitido pelo Decreto-Lei nº6/2001.

Quadro 3.3 – *Distribuição das actividades específicas do currículo da Escola Y (segundo PCE da Escola Y)*

<b>Construção do Currículo - espaço específico da escola -</b>	<b>Ano de escolaridade</b>	<b>Tempo semanal</b>
Espaço Lúdico da Matemática	5º ano	45 minutos
Tecnologias da Informação e da Comunicação	5º ano	45 minutos
Oficina das Expressões	6º ano	45 minutos
Educação para a Saúde	7º ano	45 minutos

Mas será que os documentos escritos são um reflexo do pensar e do sentir dos elementos entrevistados? Será que uma escola tão activa, enveredando por inúmeros projectos articulados com as Áreas Disciplinares e Não Disciplinares na tentativa de construção de um Projecto Curricular de Escola, consegue depois, ao nível dos diversos órgãos e ao nível micro do Conselho de Turma responder a esses desafios?

Em comum vamos colocar as vozes dos seguintes actores – alguns dos quais já iniciaram o seu contributo nas primeiras páginas deste capítulo:

- ✍ Frederico, o Director de Turma que acumula as áreas de Formação Cívica, Área de Projecto, Tecnologias da Informação e da Comunicação com a sua disciplina, Educação Visual e Tecnológica;
- ✍ Francisca, professora de História e Geografia de Portugal e par pedagógico de Frederico na Área de Projecto,
- ✍ Rui, professor de Língua Estrangeira, mais concretamente de Inglês;
- ✍ Inês, que o substitui no 3º período;
- ✍ Zita, professora de Matemática, par pedagógico no Estudo Acompanhado e dinamizadora do Espaço Lúdico da Matemática;
- ✍ Mariana, professora de Língua Portuguesa, par pedagógico de Zita no Estudo Acompanhado e par de Frederico nas Tecnologias da Informação e Comunicação;
- ✍ Joana, professora de Ciências da Natureza;
- ✍ Hugo, professor de Educação Física;
- ✍ André, professor de Educação Musical;
- ✍ Margarida, professora de Educação Visual e Tecnológica;
- ✍ Maria, professora de Educação Moral e Religiosa Católica.

E ainda, como elementos das estruturas de gestão:

- ✍ Luana, Presidente da Comissão Executiva Instaladora;
- ✍ Gil, Presidente do Conselho Pedagógico;
- ✍ Ana, Coordenadora da Gestão Flexível do Currículo;
- ✍ Lídia, Coordenadora dos Directores de Turma.

No nosso estudo entrevistaram todos os alunos da turma X, nas várias sessões de observação, e em especial a Mónica, a Conceição, a Isabel, o António e o Alexandre, que concederam uma entrevista em grupo.

É com as suas palavras que pretendemos retratar o que pensam e sentem estes diferentes actores.

### 3.2. Teorias-práticas sobre reorganização curricular.

As opiniões sobre a reorganização curricular no que concerne a teoria que a enforma são variadas, encontrando adeptos, indiferentes e opositores, quer ao nível da gestão, quer ao nível do Conselho de Turma.

A Presidente da Comissão Executiva, Luana, enquadra a reorganização curricular (RC) na necessidade de retomar um trabalho colaborativo que, outrora, caracterizou a classe docente mas que, ao longo do tempo, se transformou em trabalho solitário:

...o professor que, até agora, se foi encurralando numa solidão, num isolamento muito grande – e eu digo foi encurralando porque esta escola tem, teve, em tempos, uma vida, um trabalho cooperativo muito intenso. E, hoje, isto obriga exactamente ao trabalho cooperativo, ao trabalho em equipa, uma visão diferente da responsabilidade colectiva do grupo, do Conselho de Turma, nomeadamente. É a valorização do Conselho de Turma, pela primeira vez em grande força. (Luana, PCEI)

Esta opinião é comum a outros professores, aproximadamente com a mesma idade, como a professora Lídia, e o professor Rui, que dizem:

Eu acho que esta reforma mexe com as pessoas. Teve pelo menos o condão, é o que eu costumo dizer, teve o condão de pôr as pessoas outra vez a falarem umas com as outras. Nós estávamos a ficar isolados, um para cada canto. Eu sou do tempo em que se trabalhava muito em grupo, em que nos reuníamos às tardes para trabalhar em grupo e isso, com o tempo foi-se perdendo... e eu não vejo os novos a fazerem mais do que os velhos, nesse aspecto. (Lídia, CDTs)

Eu, pessoalmente, ainda não fui capaz de encontrar aspectos positivos a não ser o trabalho de grupo, o trabalho de equipa, que foi uma coisa que se perdeu, isso é verdade... Eu recordo-me que, nesta escola, no início, trabalhávamos todos em conjunto. As coisas eram sentidas. Trabalhávamos muito. Passávamos aqui muitas horas. Inclusivamente, para fazer um teste, um simples teste, eu, se calhar, não o fazia sozinho. Se calhar, encontrava-me com três ou quatro colegas para o fazer. (Rui, I)

Ana e o professor Rui chegam mesmo a falar de um saudosismo ao afirmarem que,

[o]s anos 90 foram destrutivos de todo esse trabalho de grupo. Mais, nos anos 70/80 as pessoas ainda se reuniam para debater os assuntos e para os aprofundar. (Ana, CGF)

Há dez anos a esta parte, nós tornámo-nos muito mais individualistas... mas isto, se calhar, não é por acaso. Isto não é um acaso. É um fenómeno social. (Rui, I)



Se recordarmos o que foi dito no capítulo destinado à Revisão da Literatura sobre a evolução histórica, podemos reafirmar, então, que a evolução social, histórica, política, etc, tem sempre grandes influências na concepção de aluno, na concepção de escola e na concepção de professor – e respectivas necessidades de formação.

Assim, descobrimos com facilidade o afastamento da formação que muitos professores tiveram face ao que, actualmente, lhes é pedido pelo Decreto-Lei nº6/2001 – bastando recordar que dez dos elementos do Conselho da Turma X fizeram a sua Licenciatura e só depois a sua profissionalização ou estágio clássico e que os elementos que têm vinte e um ou mais anos de serviço são igualmente dez:

Os professores fizeram a sua formação profissional numa linha completamente diferente em que não se pensava em áreas curriculares não disciplinares. Especializaram-se no ensino/aprendizagem de uma disciplina, ou em duas disciplinas, e pensaram que bastava serem bons professores da disciplina – embora com a perspectiva de educadores. (Ana, CGF)

No entanto, mesmo professores que concluíram a Licenciatura com estágio integrado há pouco tempo, como é o caso de Inês (I'), lamentam-se da desarticulação entre a formação e a realidade:

...eu não fui preparada para as áreas não disciplinares, ... fui preparada só para a minha disciplina. (Inês, I')

Recordemos que um dos elementos não tem qualquer formação pedagógica; no entanto, Francisca assume uma posição crítica face àquilo que considera serem as poucas exigências do estágio por comparação com o seu início como professora:

Porque simplesmente quem vem da via de ensino tem o estágio. Acontece que no estágio tudo é facilitado pelo orientador. Tudo! Aulas são programadas por orientadores. Não fazem rigorosamente nada, portanto têm exactamente o mesmo trabalho que eu tive de chegar aqui e ter que preparar as aulas. (Francisca, H, AP)

Relata, ainda, como foi o seu processo de recepção, salientando vários aspectos negativos que atribui a diversos elementos, desde a gestão ao departamento, num tom de voz magoado mas não vencido, como se pode sentir:

Mostraram-me apenas... papéis! Decretos que eu poderia ler para estar mais dentro do assunto e um livrinho – que por acaso ainda não li, porque não tive tempo, porque isto é mesmo, é dia-a-dia, percebe? E é programar aulas e essas coisas todas. É muito complicado. Foi do género, “há uma pessoa nova! É preciso ajudar. Nunca deu aulas. Não percebe nada disto. Há que tentar ajudar!” Quer dizer, uma pessoa chega cá e já se sente pequenina porque nunca esteve no meio, é a primeira vez e por aí fora, e

dizerem, não é?, chegarem a um sítio onde está muita gente e dizerem assim, “atenção! Esta aqui... está a começar! É caloirinha!”, coisas assim, quer dizer, põem-nos mesmo pequeninas, e se por um lado me poderia fazer sentir bem, por outro senti-me um bocadinho mal. Acontece que nunca, nunca poderei mostrar que estou derrotada, não é?, que por estar no início que não vou conseguir e que preciso da ajuda deste e daquele e daqueloutro. Não. Está tudo bem. A situação está controlada, porque está! (Francisca, H, AP)

Inês, por seu turno, veio substituir o professor Rui durante o terceiro período e também ela se refere à recepção, mas com uma outra perspectiva:

Consegui perfeitamente estabelecer a relação entre o que era pretendido e o que os miúdos estavam a fazer. Realmente via-se aquilo que existia. Eu não pedi documentação, mas eles também não deram. E eu também não pedi porque fiquei esclarecida com aquilo que estava a ser feito e basicamente, como estávamos quase no final do ano eu já não tinha quase nada para fazer. O professor já tinha deixado tudo direitinho para eu organizar, para acabar. (Inês, I')

O espírito de controlo, acima salientado por Francisca, leva-a a subestimar a profundidade das reuniões de avaliação em que tinha acabado de participar:

Eu hoje tive o meu primeiro dia de reuniões e o que se falou não foi nada de especial. Quer dizer, eu não sabia o que é que me ia esperar, não é? Não foi nada de especial! Foi uma conversa muito normal a respeito da turma, notas, e não foi nada, percebe? Não me fez confusão, ou não tive dificuldade nenhuma pelo facto de nunca ter dado aulas ou pelo facto de nunca ter estado no sistema, está a perceber? Não tive qualquer problema. Planificaram-se actividades. Não tive dificuldade absolutamente nenhuma. É assim, eu acho que é muito mais difícil olharmos para os papéis e vermos aqueles nomes todos do que propriamente depois na prática, percebe? Eu acho que é isso, porque eu acho que, até agora, aqueles momentos todos, de angústia, tudo, estão a desaparecer. Começamos a ter outra noção daquilo que realmente são as coisas e as coisas começam a ficar mais facilitadas. Eu acho. Não sei! Não sei se será por ser só um mês, mas creio que é assim que funciona. Não sei. Não faço ideia. (Francisca, H, AP)

Tentando ultrapassar os aspectos inerentes à formação de cada um dos professores, Luana (PCEI) não se esquece de nos alertar para os desafios:

Eu acho que, realmente, esta reorganização pretende trabalhar muito para além de toda uma orgânica nova que implica todo o funcionamento da escola. Tem implícita uma dinamização, um impulso ao trabalho cooperativo e à responsabilização colectiva sobre o processo educativo. E, para além disso tudo, trabalha competências nos alunos que até agora a escola não sabia como trabalhar. (Luana, PCEI)

Lídia defende que a nova concepção de escola, em que se valoriza a ideia de prazer associada à ideia de aprendizagem, lhe parece negativa, justificando-se:

...porque são muito pequenos eles gostam é da brincadeira. Eles gostam é de coisas leves. Esta ideia de um ensino só pelo sentir-se bem, tem que ser de maneira que não custe, a ideia do prazer, “aprender tem de ser uma coisa de prazer”, isto é uma coisa que se vem enraizando e que me parece negativo. De maneira que, eu neste momento, não sou de modo algum anti-reforma; também não sou fundamentalista. Por um lado também me sabe bem ter áreas não disciplinares que me dão uma certa maleabilidade, que me permitem tão depressa fazer um debate como tão depressa ir para o computador, como eles fazerem um trabalho. Isto de não estar sujeito a um programa, quer dizer, isto por um lado é algo que sabe bem. Talvez, dizem assim, “sabe bem; tem o seu preço!”, é que os alunos não conseguem encarar isto da mesma forma que encaram as áreas disciplinares em que ao fim têm uma avaliação. (Lídia, CDTs)

No caso particular desta escola, atendendo ao seu percurso de alguns anos,

...formou-se um grupo de trabalho, de que nós, executivo, também fazíamos parte, que arrancou, como já tínhamos arrancado noutras iniciativas anos antes, mas agora com uma força nova, porque, realmente, é para levar à prática arrastando a escola toda, se possível! (Luana, PCEI).

A importância da liderança para o ‘arrastar’ dos professores é, portanto, consciente mas igualmente realista. Luana comenta:

Cá dentro, às vezes, há momentos em que nos parece mais difícil, porque “santos da casa não fazem milagres!” Por outro lado, há outros momentos que nos dão muita força porque, realmente, as pessoas começam a render-se aos bocadinhos e começam a modificar. Isto não é um trabalho para ser conseguido de um dia para o outro! (Luana, PCEI)

A maioria dos professores entrevistados tem consciência de que este trabalho de ‘arrastar’ e de conseguir efectivamente algumas mudanças não é fácil e que exige bastante tempo. A consciência da profundidade - que lhe está subjacente - pouco visível na maioria dos testemunhos - é mencionada pela professora Luana:

Isto é uma remodelação muito mais profunda do que parece e as pessoas que acreditam na superficialidade enganam-se. Depois a prática vai-lhes mostrando que têm de ir mais fundo. (Luana, PCEI)

A tendência dos professores desta turma é a de considerarem que o Decreto-Lei nº 6/2001, e toda a sua filosofia, são de duração curta, como ilustra a seguinte frase:

Eu acho que tudo isto vai acabar... vai ser arrumado numa prateleira. (André, EM)

Mais, aliam esta faceta à necessidade de preservação da sua sanidade:

Isto não leva a lado nenhum, para que é que vou estar cá a ficar doido com isto? Não! (André, EM)

Eu é que resolvi ser esperta e não levar as coisas a sério, não entrar em ansiedade! (Margarida, EVT')

Isto porque, tal como salienta, entre outros, o professor André (EM), a lógica de surgimento do Decreto-Lei nº6/2001 é uma lógica subordinada às alterações do poder político:

Agora, andar a mudar por mudar, mudar por mudar, por amor de Deus! Não!... Entra um ministro qualquer... se for preciso, o papel timbrado não agrada, muda o papel timbrado. Já fica tudo mudado! Pronto, já fez uma reforma! (André, EM)

Ou, então, como Margarida (EVT') refere, as sucessivas mudanças levam a alguma descrença:

Já estou muito escaldada! Já estou há muitos anos no ensino e já não acredito muito em teorias. É sempre a mesma coisa! (Margarida, EVT')

Estas mudanças são encaradas negativamente também segundo uma outra perspectiva, quanto à quantidade de legislação que, sucessivamente, altera a legislação anterior, levando os próprios professores a questionarem-se sobre a legitimidade do que estiveram a fazer durante anos e anos, nomeadamente quanto aos critérios de avaliação:

Tanta lei, tanto papel que vai saindo, de maneira que eu vejo-me atrapalhado para saber quais os pontos mais importantes. Vamos falar, por exemplo, em critérios de avaliação. A gente já não sabe se os do ano passado estavam bem, se eram os de há dois anos, se eram os de há três, se são os deste ano. (André, EM)

...quanto aos objectivos:

...ao falarmos de competências, põe-se de parte os objectivos..... [A]cabou-se a pedagogia dos objectivos? Pôs-se de lado! Isso vem escrito num papel mandado por um Departamento qualquer. [S]erá que riscando o termo objectivos, se tornam as coisas diferentes? Acho isso um disparate! E já tanta gente que andou a trabalhar com objectivos!... Será que essa gente toda, enfim, era doutro mundo?... [T]ira-se uma coisa... Aquilo era mau? Isto é que é bom? (Gil, PCP)

A questão das competências é outro dos aspectos que a mim ~~ne~~ levanta muitas interrogações. Às vezes muda-se a terminologia mas não se muda no concreto, ou seja, muda-se a terminologia mas as coisas continuam a funcionar na mesma porque quando faço a leitura das competências estou a ver objectivos. (Hugo, EF)

...e quanto à avaliação sumativa extraordinária e ao apoio pedagógico acrescido:

...nós andamos há tanto tempo... reformas, contra-reformas. Faziam um cavalo de batalha de algumas posições da avaliação sumativa extraordinária – a importância que tinha! De um momento para o outro, num ano ou dois, a avaliação sumativa extraordinária esfuma-se; ninguém mais fala dela! Ninguém fala daquilo! Já desapareceu! O Apoio Pedagógico Acrescido, as Necessidades Educativas Especiais ... que pareciam que eram apostas que podiam ser ganhas, ...em dois ou três anos desaparecem! Agora vêm outras. (Rui, I)

O professor Hugo (EF) justifica todas estas mudanças, e as consequências que daí advêm, com a integração de Portugal na União Europeia:

A minha opinião é que tudo começou quando se decidiu que a escolaridade era obrigatória e que não haveria faltas. O Ministério decidiu e a partir de uma determinada altura há a escolaridade obrigatória.... [A] questão fundamental no meio disto tudo é uma questão política, e a questão de sucesso e o número, para a União Europeia dizer que somos um país com um alto nível de sucesso!.... [A]cabamos por ser um país de analfabetos. E aquilo que me preocupa é que estes alunos vão ser os futuros homens de amanhã, a nova geração..... [A]cho que isto (o actual sistema) é um tronco comum, depois toda a gente chega ao 9º ano e quer tenha capacidades quer não tenha querem-se matricular no 10º ano. Depois, quer dizer, é a vergonha que grassa por este país! (Hugo, EF)

Situando o Decreto-Lei nº 6/2001 no contexto político português, Margarida (EVT') chega mesmo a afirmar:

Esta reforma curricular, quanto a mim, parece-me um complexo de esquerda. Parece que, à força, os meninos têm que ganhar uma grande consciência da sociedade. Eu acho que nestas idades os miúdos não têm que ter essa consciência... e muito menos forçá-los... (Margarida, EVT')

Na opinião de Maria (EMRC), “Hoje a mobilidade social é muito grande, as evoluções de geração dão-se a um nível rapidíssimo!”, logo, se por um lado se pode entender a necessidade de alteração, por outro é importante que essa alteração tenha como suporte a prática dos professores – se bem que quanto mais afastados da escola mais influenciados politicamente serão – e não apenas teorias:

...num gabinete é fácil imaginar que aquilo funciona. Muitas vezes o problema com a educação é que as coisas vêm muito de cima – mesmo quando ... foi gente que já esteve (na escola)!” (Maria, EMRC)

Por seu lado, Luana, a presidente da comissão executiva instaladora, salienta a possibilidade que diversas entidades tiveram de se pronunciarem ao longo dos

primeiros anos de experiência da Gestão Flexível do Currículo, esbatendo assim qualquer ideia de algo imposto:

Eu acho extremamente importante o facto de que, pela primeira vez, eu ver que este país, que as instâncias oficiais, portanto, o Ministério da Educação, tem trabalhado com as Ciências da Educação, com as universidades, com os estabelecimentos de ensino superior....[A]ntigamente, o que se via era, havia uma linha oficial e depois líamos os tratados, as comunicações das Ciências da Educação, da gente que reflectia e víamos que havia uma distância enorme entre as coisas e não havia plataformas de diálogo e de entendimento. As escolas andavam no meio disto a praticarem as coisas de acordo com aquilo que iam conseguindo e agora não. Agora, efectivamente, isso penso que é um grande avanço de que muita gente não se apercebe neste país. É preciso sermos nós professores, a dizê-lo, porque, realmente, eu sinto isso na prática. Pela primeira vez fomos apoiados. As escolas foram apoiadas simultaneamente pelo Ministério da Educação e pelas instituições de ensino superior.... [O] apoio é precisamente a formação, a informação, o esclarecimento, a análise das situações e das experiências, os debates, os encontros, a vinda das universidades, destas instituições às escolas, a colaboração que existe, acho isso muito importante. Os encontros, nomeadamente a nível nacional – tem havido encontros em que numa mesa não estão exclusivamente o Ministério e as delegações regionais, estão sempre as universidades, os estabelecimentos de ensino superior, professores, etc . Isto é muito importante! (Luana, PCEI)

Já ao nível da escola, e quanto à liberdade que lhe é concedida, Margarida (EVT') afirma categoricamente,

E depois acho que há flexibilidade, quer dizer, há pessoas que adaptam, porque estas coisas não podem ser feitas por decreto. Então, a sensação que eu tenho nesta escola é que há a sensatez de deixar que aqueles que estão mais de acordo e que são mais vocacionados trabalhem; aqueles que, ou porque não concordam, ou que já estão cansados, ou por isto ou por aquilo, também não lhes é exigido o céu...Uns dão mais que outros, isso sim! (Margarida, EVT')

Assim, a estratégia da gestão é a de seleccionar os directores de turma e os pares pedagógicos com “muito rigor, muito critério. Não para preencher horários!” até porque “temos que ir buscar os elementos mais entusiastas do processo todo para o executar. Penso que era a condenação do sistema se fôssemos buscar para executar uma tarefa aqueles que não acreditavam nela.”(Luana, PCEI).

Mas Rui afirma que os bons profissionais da escola sabem exactamente que não querem as Áreas Não Disciplinares, contradizendo Luana:

É aquilo que eu digo, as pessoas, daqueles que poderíamos considerar – não estou a dizer que uns são melhores e que outros são piores –, daqueles colegas que nós conhecemos nesta escola, que a gente vê como bons profissionais, pessoas empenhadíssimas, e com ideias – isso é muito importante, também! – sabem muito bem o que querem! Eu acho que neste momento o mais importante é que os professores saibam o que querem, ou melhor, eles sabem o que não querem! Sabem

que não querem o Estudo Acompanhado, a Área de Projecto e o Estudo Acompanhado! (Rui, I)

Por outro lado, os apelos da gestão não têm funcionado como esperado:

... é uma escola onde se apela muito à participação, ao empenho... e precisamos de um grupo de professores para uma Assembleia Constituinte e não aparece ninguém! Precisamos de um Coordenador de Departamento e... não aparece ninguém! Tem que se implorar! Precisamos de um Director de Turma e... o Director de Turma não aparece! (Rui, I)

O voluntariado, de facto, não é uma característica destes professores porque, actualmente, o cargo de Director de Turma é considerado o cargo mais sobrecarregado em vários aspectos, senão vejamos:

Eu penso que ninguém quer ser director de turma por causa desta questão burocrática, desta questão de preenchimento de papéis. É o que eu digo, eu pessoalmente nestas coisas eu não fico bem, fico com pele de galinha! Se tivesse que preencher esta papelada toda eu não sabia por onde é que me havia de virar, de certeza! É evidente que se fosse nomeado director de turma teria que assumir porque não podia dizer, “eu não quero ser director de turma”, não é?(Hugo, EF)

Houve um tempo em que havia pessoas que se ofereciam e que gostavam. Agora, penso que a maior parte dos cargos... As pessoas são empurradas... As pessoas são empurradas. (Rui, I)

No entanto, a importância e o protagonismo do director de turma também são salientados:

O director de turma é o pivot disto tudo! (Lídia, CDTs)

Aquilo que acontece com (a turma) X acontece com as outras turmas todas. É exactamente o director de turma o centro gravitacional. (Hugo, EF)

Acho que cada vez mais o director de turma está a ter maior protagonismo. Em termos de orgânica, em termos de funcionamento da escola eu penso que essas competências acrescidas, digamos assim, para o director de turma acho que são benéficas porque estamos a falar um pouco de descentralização. Em vez de se canalizar tudo para o Conselho Executivo, ou para a Comissão Executiva, há ali um filtro que se chama director de turma e que tem determinado tipo de autonomia para decidir e encaminhar determinado tipo de casos e tratar determinado tipo de situações. Eu acho correcto. Agora, acho que se está a exigir em termos de preenchimento de papelada acho que é uma intoxicação completa, e cada vez é mais difícil para o director de turma. (Hugo, EF)

A professora Margarida (EVT') chega mesmo a caracterizar o Director de Turma com as seguintes palavras:

O director de turma é um cristo neste momento! O director de turma faz tudo e mais alguma coisa! O director de turma... eu acho um desgraçado neste momento! (Margarida, EVT')

Contrastando com estas opiniões, a professora mais nova e menos experiente do grupo afirma, quando questionada se gostaria de, no ano seguinte, já ser directora de turma, de assumir mais funções:

De assumir mais funções, talvez!.... [E]ste tipo de coisas, trabalhar com os miúdos, fazer projectos, essas coisas. Acho que sim. (Francisca, H, AP)

Ainda sobre a enormidade de tarefas a que o professor tem de responder, a opinião de Rui (I) é a de que

...querem transformar. O que dizem é que querem transformar a escola na salvadora da sociedade. Quer dizer, o professor hoje tem que ser psicólogo. O professor hoje tem que ser não sei quantos. O professor tem que ser não sei que mais... E pior de tudo... o professor tem que ser um burocrata! (Rui, I)

As questões burocráticas e a imensidão de projectos são muito apontados como podendo ser dois dos aspectos mais negativos desta escola:

Eu não sei se é um problema desta escola – isso é uma crítica, mas eu já fiz essa crítica às pessoas de direito aqui da escola –: nós perdemo-nos muito em papéis. Há papéis para tudo e mais alguma coisa! O Conselho Executivo ou a Comissão Executiva Instaladora e as pessoas que estão a trabalhar invadem-nos com papéis. Isso sem dúvida nenhuma. Invadem-nos com papéis! (Maria, EMRC)

...a opinião, de conversa com colegas, é que, realmente, a gestão aqui da escola se mete em muitas coisas ... e que, talvez por isso, não se possa ter sucesso. (Frederico, DT, EVT, AP, FC, TIC)

...na minha escola, se calhar, sendo um bocadinho até provocador, faz-se tudo e, se calhar, às vezes, não se faz nada. (Rui, I)

Todo este sentimento é tanto mais grave quanto é capaz de influenciar a postura interventiva dos professores nas próprias reuniões, como diz Rui (I):

Penso que as discussões são sérias. Agora, também acho que depois, há professores que, nessas reuniões (CDTs), abdicaram um pouco da intervenção. É uma reacção àquilo que eu acho em que as pessoas pensam que se está a transformar, hoje, o papel do professor... Um professor mais burocrata... que não devia ser, não é? (Rui, I)

Ou então, esse sentimento é capaz de transformar as reuniões na catarse pública dos problemas:



...eu costumo dizer que o nosso Pedagógico costuma funcionar como o muro das lamentações. (Maria, EMRC)

O ambiente na escola é o de discussão ampla, como refere Lídia, ou, segundo Gil, não se pode falar de um qualquer tipo de divórcio entre os grupos e os departamentos:

acompanhei todo o desenvolvimento e assisti às discussões todas. E grandes discussões que se fizeram aqui na escola tentando entender o que é que se pretendia com cada área dessas e como é que se deveria trabalhar e as coisas eram bastante teorizadas, questionadas! (Lídia, CDTs)

Não há assim divórcios. Não há costas viradas uns para os outros. E noto que este trabalho tem-se feito sempre ao longo destes últimos anos de uma forma interessada e não há assim um divórcio entre os grupos. (Gil, PCP)

Mesmo após esta opinião, vários foram os entrevistados que salientaram aspectos não tão positivos relativos aos respectivos grupos, como o caso de Zita, professora habituada a uma tradição diferente, a da telescola, de que salientou as diferenças profundas ao nível da planificação e cumprimento do programa:

A nível do trabalho de planificação, cada um trabalha para si! Até pelo tipo de trabalho que tive na telescola, de dar a matéria toda sempre dei o programa todo! Cheguei aqui e achei estranho as pessoas ficarem a meio do programa! E por isso acelero. Ando muito mais adiantada. Mas era obrigatório! Aquilo era... Tínhamos que dar aquilo naquele dia! É por isso que consigo, só que eu acho que os professores nem todos pensam assim e por isso tomam... e surpreendem-se por eu estar bastante mais adiantada. (Zita, M, EA, ELM)

A desarticulação de teorias e de práticas entre departamentos é evidente ao consultarmos a documentação resultante de reuniões extraordinárias sobre a Avaliação do Projecto Curricular de Escola feita pelos Departamentos em Maio – da qual resultou uma brochura que ficou disponível para consulta e discussão na sala de professores.

Assim, os grupos que referem a falta de formação específica para as Áreas Não Disciplinares são apenas os de História, Inglês, Educação Visual e Tecnológica, Educação Visual e Educação Tecnológica.

Alguns grupos manifestam mesmo desconhecimento da existência de legislação (normativos) ou afirmam a indiscutibilidade dessa mesma legislação: Português, Educação Musical e História.

O desconhecimento das finalidades, da essência das Áreas Não Disciplinares é afirmado por Português, EVT, EV e ET, Educação Musical, Inglês e História.

Quando questionado relativamente ao seu contributo para as Áreas Curriculares Não Disciplinares, por exemplo, o grupo assume que a disciplina de Português está “bem colocada quer na colaboração, quer como beneficiária, o que lhe confere um papel de charneira”, no entanto reforça a ideia de que “lhe foi roubado tempo de trabalho”.

Concluindo, nesse documento o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Curricular de Turma surgem como projectos pouco considerados, com pouca intervenção contribuindo para a manutenção das ideias tradicionais de currículo na maioria dos grupos, à excepção dos grupos de EMRC e de Ciências – como se demonstra noutra parte deste capítulo.

Uma característica curiosa desta escola é a de funcionar por nichos, como afirma Rui (I), onde, aí sim, o trabalho de grupo é efectivo, ou onde ‘um círculo de pessoas’ é o dinamizador e o concretizador de muitos projectos, segundo Frederico:

Penso que as pessoas estão muito bem informadas. O problema, depois, é quando vamos para a prática, e aí, as coisas funcionam, se calhar, um pouco... por nichos.... [N]ós, no início do ano, ao estabelecermos o projecto curricular de turma sabemos muito bem os temas a tratar em cada uma das áreas e trabalhamos sempre em grupo. Nessas duas turmas, no 6ºW e no 6ºY, foi por afinidades. Foi mesmo, “olha, temos aí um desafio pela frente; que tal se a gente se juntasse e trabalhasse?” Nestes casos acho que é bastante gratificante; entendemo-nos muito bem porque tudo, também, tem um trabalho de base, não é?... há uma partilha, uma partilha bastante forte ... de opiniões, se bem que não se foge muito a um círculo de quatro, cinco pessoas. São geralmente as pessoas que emitem as suas opiniões, talvez as mais esclarecidas e eu reconheço que realmente os projectos são feitos muito à base dessas pessoas, dos conceitos que elas têm. Mas abrem caminhos, geralmente. Geralmente abrem caminhos ... ou contestam. (Frederico, DT, EVT, AP, FC, TIC)

...vão ser pequenos grupos que vão continuar ... como a Maria João ... e a Ana, a Coordenadora da Gestão Flexível. Eu acho que sim. Nesta escola tenho tido essa constatação. (Zita, M, EA, ELM)

De facto, numa conversa informal mantida com uma outra professora da Escola Y esta afirmava que havia um grupo de pessoas que “têm a mania! Não têm mais nada que fazer. Têm que mostrar serviço”. Ao contrário deste grupo, sentia-se bastante satisfeita por se encontrar nesta escola onde não tinha de trabalhar tanto como na escola onde estivera no ano anterior (Notas de campo, 2002/05/10).

Em relação a um desses elementos e ao papel que assume no respectivo Departamento, Zita (M, EA, ELM) refere:

Zita: Temos a Maria João, que faz tudo! A Maria João chega, propõe...  
I: Imagine que a Maria João... não existia...

Zita: Acho que dava azo a que puxasse mais pelas pessoas, que as pessoas investissem mais no trabalho a esse nível.

...a Maria João tem uma capacidade excepcional! Tem uma capacidade excepcional para controlar essas situações e ela fá-lo muito melhor que eu! (Frederico, DT, EVT, AP, FC, TIC)

Esta característica é apontada, também aos restantes directores de turma:

Rui: Se calhar... há um pouco isso... a acomodação. (silêncio)

I: O director de turma assume a postura de líder e os outros deixam? Aceitam?

Rui: Aceitam... para não terem mais trabalho.... [M]as eu penso que isso é o que está a acontecer na generalidade. (Rui, I)

Ao falar com entusiasmo do seu investimento em duas turmas do 6º por comparação com outras, foi questionado sobre o motivo para tal acontecer e manifestou uma opinião pessoal, que se afasta de outras como a da professora Maria João:

I: Porque é que não se investe assim tanto nas outras turmas?

Rui: (silêncio)

I: ... (na turma) X ou nas outras turmas que tem... Porquê só nessas duas?

Rui: (silêncio) Boa pergunta! Boa pergunta, mas... eu essa não posso responder... (risos) Não faço ideia...

Há várias maneiras de trabalhar e de sentir os desafios:

Há quem se junte num café, se junte num intervalo na sala dos fumadores, se junte na pastelaria, reuna sistematicamente... Há uns que reúnem e outros que reúnem menos formalmente mas reúnem assim, um bocadinho com este e um bocadinho com aquele até que depois o trabalho surge. Há várias maneiras de trabalhar e o sentir das pessoas... eu penso que há vários sentires neste momento. Há pessoas que me dizem, “Bom, não estamos, não podemos estar contra estas coisas novas, só porque são novas! Porque não sabemos bem como lidar com elas, não podemos estar contra”. Óptimo! Também concordo, mas tenho outros que me dizem assim, “Eu já o que estou a ser menos é professora de Matemática. Sou... sou... eu já não sei o que é que sou. Sou tudo menos de Matemática. Ou o que eu sou menos é de Matemática, professora de Matemática”, e quem diz coisas assim é quem tem... (é o) director de turma. (Lídia, CDTs)

Em simultâneo, os grandes desafios colocados aos professores pelo Decreto-Lei nº6/2001 são testemunhados pela professora Ana (CGF e professora de Português), como um nunca acabar de trabalho, de cansaço, enriquecedor, contudo:

Foi um desafio que aceitei porque pensei que isto podia ajudar os alunos. Isto é melhor do que aquilo que estava antes, embora com muito mais trabalho, com muito mais cansaço, porque é como digo, eu de professora de Português, passei a

orientadora de uma série de coisas. Continuo a ser professora de Português – tenho sempre essa vertente para preparar muito bem. Tenho que preparar muito bem o Estudo-Acompanhado, tenho que preparar muito bem a Área de Projecto, tenho que fazer os documentos todos de base para estruturar todo esse crescimento dos alunos nessas várias áreas. Ainda tenho Formação Cívica e ainda tenho Oficina das Expressões, portanto, tudo isso está a funcionar mas é, de facto, um trabalho sem fim. Um trabalho sem fim! (Ana, CGF)

Ao debruçarmo-nos sobre o que este Conselho de Turma e estes elementos da gestão pensam sobre a reorganização curricular, temos uma imagem que percorre um amplo espectro; assim temos ‘interessante’, passando por ‘reviravolta’ e terminando com a palavra ‘bluff’, numa posição extrema:

Eu penso que a teoria é interessante. A teoria que está por detrás de toda esta flexibilidade, desta Revisão curricular, a teoria é interessante ... está muito bem feita . (Maria, EMRC)

...isto da gestão flexível foi uma reviravolta enorme, não é? Foi virar tudo ao contrário – e quando é assim, eu acho que, ou estas coisas só se notam depois, os efeitos, passados muitos anos, ou então está mal, e se calhar nunca se vai notar nada. (Joana, CN)

Mexeram em pouco do que era realmente básico. Não há vontade de mexer na parte disciplinar. Considero que esta reforma curricular é... um bluff! (Margarida, EVT)

São referidas algumas reservas no que concerne a flexibilidade, característica defendida pelo decreto mas não visível por alguns:

O que me parece é que esta Gestão Flexível não é tão flexível como isso. Porque ela é flexível mas dentro dos parâmetros que nos são impostos, ou seja, Português tem tantos minutos, tem tantos módulos, Francês tem tantos, História tem tantos. (Maria, EMRC)

Ou no que concerne a (falta de) autonomia:

O que eu penso é que esta autonomia que dizem ter atribuído às escolas que é uma coisa muito balofa, não tem sentido absolutamente nenhum! Afinal não se usa nenhuma autonomia, usou-se cada vez mais preenchimento de papéis o que não vai dar a coisa nenhuma. Não vejo ninguém que esteja contente (...) (André, EM)

A autonomia deverá surgir a partir de bases ministeriais como afirma Inês, a propósito da avaliação das Áreas Não Disciplinares – à semelhança do que encontramos nos documentos resultantes das reuniões de Departamentos já referidos :

...já não digo uma avaliação mas, pelo menos uma base, qualquer documento escrito que nos indicasse por onde nos havíamos de dirigir para podermos incentivar os alunos com isso, “nós também temos escrito, vocês estão mais incentivados!”.... [E]u

gosto das coisas muito explicadinhas, eu acho que o ministério devia lançar quatro ou cinco pontos, e as escolas, a partir daí, como autónomas, iriam reformular aquilo que achavam mais indicado para os garotos da área, porque depende muito das profissões dos pais, as zonas onde vivem, o passado sócio-cultural, essas coisas todas. (Inês, I')

Uma outra opinião salienta a concepção de aluno que está subjacente ao Decreto-Lei nº 6/2001:

Em termos daquilo que se pretende – porque com esta reforma pretende-se realmente desenvolver o aluno em vários campos – não é só na questão da aquisição de conhecimentos, é na questão de ser mais, digamos, é uma educação mais variada, que vai tocar em várias facetas da sua personalidade, para que não fique só a saber muito de Ciências, muito disto e daquilo, mas que fique a ser capaz de, sei lá, de actuar num palco, que seja capaz de fazer um trabalho no computador, que seja capaz de uma investigação, seja capaz disto, seja capaz de... No fundo pretende-se isso e as áreas não disciplinares, realmente, ajudam-nos a um maior contacto com o aluno e permitem-nos conhecê-lo melhor. (Lídia, CDTs)

Outras vozes, salientam a utopia:

Neste momento, sinceramente, a Gestão Flexível e a reorganização curricular não me servem. Não serve. Acho que em termos de teoria pode estar muito bem elaborado mas na prática acho que é demasiado ambiciosa e um bocado lírica.... [A]gora, com esta introdução da Gestão Flexível eu penso que [...] em termos teóricos foi muito bem preparada, está muito bem esquematizada mas a aplicação prática acho que, como é que eu hei-de dizer, é muito pesado!... É muito difícil porque ... Tão boas intenções ... mas acho que há um desajuste relativamente aquilo que se passa cá fora e é demasiado permissiva em determinado tipo de coisas.(Hugo, EF)

Por outro lado, parece não resolver qualquer problema:

A Gestão Flexível dá-me a impressão que é uma espécie de balão de oxigénio, para dizer que se faz qualquer coisa na minha maneira de ver – já estou a dar uma opinião pessoal... e que não resolve, de maneira nenhuma nem o problema dos alunos, nem a melhoria da docência porque, ao fim e ao cabo, a gente está cada vez mais a tratar alunos com problemas para os quais não temos preparação. A nossa formação docente não dá para isso...(Gil, PCP)

A dar-lhe razão está a acta da turma X onde se pode ler:

...verificou-se que o nível global da turma decresceu substancialmente<sup>36</sup>. O Conselho de Turma tentou detectar as causas prováveis e concluiu que os alunos revelam falta de interesse e atenção pelo estudo, ausência de métodos de trabalho e falta de empenho nas tarefas de casa e de concentração nas aulas. Foram delineadas algumas estratégias de recuperação para estes alunos sobretudo no Estudo Acompanhado, insistindo nos métodos de estudo em casa (Acta 5, 2º período, turma X).

---

<sup>36</sup> No final do ano, tal como consta da acta 6 da turma X, foram quatro os alunos retidos; dois outros acabaram por transitar após decisão do Conselho de Turma.

Ou ainda o comentário informal de Frederico, “o problema da turma é o rendimento – as notas – porque se empenham nas áreas não disciplinares. Pena é não terem rendimento!” (Notas de campo, 2002/05/10).

Contudo, as opiniões mais concordantes situam-se na afirmação da existência de sentires diferenciados constrangidos, muitas vezes, pela insegurança:

...toda esta mudança provoca muita insegurança naturalmente nas pessoas, e depois há as posições, há de tudo. Posições diferentes, por vezes antagónicas, e que são igualmente honestíssimas. São pessoas que realmente, por exemplo, acham uma certa precipitação, acham um ritmo de mudança muito grande. Acham que é preciso ir mais devagar, que é preciso testar mais, que é preciso..., pronto, têm uma visão mais... não queria dizer ... lenta, das coisas, se calhar! (É um pouco isso, no bom sentido!) Portanto, essa insegurança é um facto real, com que temos de lidar, não é? Não quer dizer que as pessoas que acreditam e que avançam não tenham momentos de dúvida, da mesma insegurança – tudo isso são fases fundamentais para os crescimentos! (Luana, PCEI)

...há duas posições quase antagónicas, que é, as pessoas que partem logo e aquelas que se põem logo de pé atrás.... [E]u normalmente sou muito observadora, ou seja, gosto de ver as coisas e não gosto de partir muito para nada sem sentir alguma segurança a nível pessoal. (Maria, EMRC)

Outras vezes, marcado pela relutância em mudar,

...somos um bocado avessos a estas rupturas. (Rui, I)

Salienta-se, por outro lado, a necessidade de romper com a tradicional valorização dos conteúdos e de desenvolver os alunos em campos que vão muito para além dessa aquisição de conhecimentos:

Eu penso que a intenção foi cativar. Eu penso que a intenção é boa. A intenção foi mudar. A intenção foi não nos agarrarmos só a programas e tentarmos desenvolver os alunos noutros campos. É facto que já muita coisa se fazia mesmo sem estes tempos destinados a isso. Já muita coisa se fazia. Com esta reforma tentou-se que houvesse tempos destinados para isso que permitissem aos professores conseguir fazer melhor. Eu acredito que o objectivo foi esse. (Lídia, CDTs)

Ana apresenta-nos uma visão muito interessante relativamente aos diversos planos em que cada professor se poderá sentir construtor do currículo:

[E]u penso que há aqueles que se sentem construtores do currículo e esses sentem uma responsabilidade maior nessa construção sobretudo porque as novas áreas vieram introduzir essa ideia, não é? As novas áreas, o Projecto Curricular de Turma, onde os professores não podem perder de vista o currículo nacional, é uma das suas grandes preocupações. Acho que há vários pólos na construção do currículo que preocupam os professores; temos o currículo nacional, temos o Projecto Curricular de Escola, temos o Projecto Curricular de Turma, temos, o Projecto Curricular, diria eu, de cada aluno que tem o seu percurso e que vai apanhar tudo, ou apanhar parte e fazer uma construção de acordo com a sua maneira de estar e de ser. (Ana, CGF)

Já Margarida considera que o não investimento é sinal de bom senso:

I: E os outros professores, como é que reagem? Também participam? Sentem-se construtores?

Margarida: Não. Acho que as pessoas aqui têm bastante bom senso para não dar muita importância a isto. Vai passar. É para fazer, faz-se, mas com calma, sem grandes angústias, e até porque não é necessário que todas as disciplinas colaborem no trabalho de projecto. Pode dar jeito. Não basta mandar porque, se não funcionar naturalmente, por vontade própria o projecto será do agrado de todos os que colaboram e os alunos também se sentem mais interessados (Margarida, EVT')

Salienta o relevo que cada professor poderá atribuir a um plano ou a outro, originando, consequentemente, conflitos e tensões:

...isto às vezes entra num certo antagonismo gerando algum conflito que pode aparecer sobre a forma até de conflito com colegas, por exemplo. Uns estão mais presos ao currículo nacional e dão maior valor ao currículo nacional, enquanto outros acham que talvez seja mais importante o Projecto Curricular de Turma. Nós damos muita importância ao Projecto Curricular de Turma, bebendo no currículo nacional, bebendo no Projecto Curricular de Escola, e tentando, na medida do possível, uma construção, também, ao nível de cada um dos alunos e do seu projecto pessoal. É complicado. Isto gera uma tensão muito grande. Depois há os Conselhos de Turma que reúnem sempre um conjunto diversificado de professores que vive também toda esta situação de forma diferente. (Ana, CGF)

Recordando a opinião da professora Lúcia, os aspectos primeiramente caracterizadores da reorganização curricular são a atribuição de tempos específicos para as diferentes áreas e a possibilidade da distribuição do tempo de modo diferente do tradicional, apostando, para tal, no trabalho colaborativo dos pares pedagógicos.

Quanto ao primeiro aspecto, a atribuição de tempos específicos para as Áreas não Disciplinares, temos os que assumem que tal apenas apresenta aspectos negativos:

Eu acho demasiado tempo não disciplinar. Claro que tenho pensado como é que se poderia organizar o tempo sem dar tantas horas não disciplinares. Não é por comparação, por exemplo, duas horas de Estudo Acompanhado... para haver duas horas de Estudo Acompanhado, para haver um bloco de 90 minutos na Área de Projecto e a Formação Cívica que, inclusivamente, no 5º ano também tem 90 minutos, foi preciso reduzir às outras. E, às vezes, eu não sei se isto é muito positivo. (Lúcia, CDTs)

– recordemos que esta mesma professora salientou o espaço dedicado às áreas como um aspecto positivo do 6/2001.

Alguns afirmam mesmo que se trata de um roubo claro às horas das áreas disciplinares levando a prejuízos sérios no cumprimento dos programas, no

desenvolvimento de competências, que nunca poderia ser compensado nas horas dedicadas às Áreas Não Disciplinares – se fosse esse o seu objectivo:

...há horas que foram roubadas, digamos, roubadas entre aspas, a disciplinas muito essenciais para serem distribuídas pela Área de Projecto, pelo Estudo Acompanhado, o (sic) TIC, todas essas coisas. (Mariana, LP, EA, TIC)

Os programas são muito compridos. Eu estou sempre a pensar na Matemática em que durante anos e anos nunca se cumpriram, mesmo com as quatro horas semanais ou menos e agora, havendo uma redução de horas, os programas continuam os mesmos. Pergunto-me como é que podemos cumprir? Estamos a brincar ! – dá-me a ideia que sim, não é? (Gil, PCP)

Por exemplo, a Português, nós temos que trabalhar em 2 blocos de 45 minutos (180 minutos), as mesmas competências que eram trabalhadas em 250 minutos (5 tempos de 50 minutos). Não sei como fazê-lo! (Mariana, LP, EA, TIC)

Eles acham que ao serem-lhes retiradas, por exemplo, algumas aulas das disciplinas com o argumento de que isso podia ser compensado em Estudo Acompanhado, na Área de Projecto ou Formação Cívica, que isso não é verdade. Que todo esse trabalho podia ser perfeitamente conseguido dentro da sua disciplina... de Português. A verdade também é esta, é que há muitas pessoas que dizem, “ó pá, mas isto nós estamos a fazer!”(Rui, I)

A solução que alguns encontram para darem resposta ao desafio passa por transpor para as Áreas Não Disciplinares o que não conseguem realizar nas respectivas Áreas Disciplinares:

Eu tenho que transportar para outras áreas aquilo que não posso realizar na Língua Portuguesa: entrevistas, debates, as técnicas de debate.... [E] quando é o colega de Matemática, também aproveita para trabalhar. (Mariana, LP, EA, TIC)

Quanto ao segundo aspecto, a distribuição do tempo de maneira diferenciada, há os que referem o seu potencial, em especial por permitir a utilização de metodologias diferenciadas:

Eu, por exemplo, gosto do tempo dos 90 minutos. Em Ciências, quando eu quero fazer experiências é ótimo. Permite realmente começar um trabalho, meá-lo e acabá-lo, não é? O mal está nos 45 minutos. (Lídia, CDTs)

As opiniões, contudo, distribuem-se normalmente entre os aspectos positivos e negativos:

Os 45 tudo bem! OK, aguenta-se! Aguenta-se. Os 90 minutos... é muito complicado manter o aluno estável, de princípio a fim, porque chega a metade do tempo e o aluno já está numa outra fase, já não está na aula, de maneira nenhuma, e é difícil chamá-los, percebe? Cativar a atenção é complicado!.... [É] um desafio. O que é que eu



tenho de fazer é única e simplesmente mudar de assunto durante um bocadinho, não é?, para buscar a atenção e depois voltamos à matéria porque é a forma mais simples. Francisca, H, AP)

Por outro lado, o que é que podemos dizer, agora, com os 90 minutos de duração parece-me por um lado positivo. A gente por um lado está mais tempo, desenvolve um tema com mais calma, talvez com mais interesse, mas, por outro lado também parece-me que as idades de 10, 11 anos – refiro-me ao 5º ano-, 12 anos – refiro-me ao 6º ano de escolaridade –, parece-me tempo demasiado para estar com esse tipo de aulas de 90 minutos porque passado, sei lá, passados 45 minutos, 50 minutos, há um ou outro aluno que quer ir à casa de banho e, portanto, já não rende tanto. Talvez seja também falta de prática, talvez a gente ainda não esteja bem enfarinhada dentro desse esquema de ensino. (Gil, PCP)

Na nossa disciplina (EVT) acho que resultou muito bem [os 90 minutos]. Agora, admito que em aulas só teóricas – porque há aulas que têm parte prática, mas é uma prática que, no fundo, está sempre a fazer apelo a raciocínio abstracto – eu acho perfeitamente fácil de perceber que haja disciplinas onde isso funciona muitíssimo mal. Os miúdos, hoje em dia, por causa da educação e todas as mass médias, não têm poder de concentração. (Margarida, EVT')

Um outro argumento relaciona-se com a redução da frequência do contacto dos professores com os alunos:

E... coisas engraçadas... Tenho verificado, conversando com os colegas, que sinto saudades dos alunos, isto é, apanhá-los numa aula, por exemplo, à segunda, e outra... só os vejo à quinta-feira! .... [P]ode ser também uma faca de dois gumes. Temos um professor, um professor chato e é chato tantas horas por semana! (Gil, PCP)

Um dos aspectos mais positivos parecem ter sido os intervalos, no que concerne os alunos:

Por exemplo, e acho que em termos de intervalo parece que também funciona muito bem; aqueles intervalos curtos provocavam muita agitação nos miúdos. (Margarida, EVT')

Porque, no que concerne aos professores, a opinião é a oposta, até pelo afastamento que cria entre os mesmos:

Haver menos intervalos é mau. Eu sinto-me com um bocado de dificuldade de nesses dois intervalos ... também descansar um bocadinho – também é preciso isso. Também, se calhar, é preciso as pessoas encontrarem-se. E também, porque não, uma troca de palavras sobre aquela turma, sobre aqueles alunos – nós fazíamos muito isso porque nos encontrávamos muitas vezes; agora, encontramos-nos muito poucas vezes! (Joana, CN)

Essa não é, contudo, a única maneira de analisar o assunto; a distribuição do horário em blocos de 45 e 90 minutos, por exemplo, se não for muito bem pensada faz

com que as turmas terminem o dia com blocos pequenos, sem intervalo prévio, e, consequentemente, com dificuldade de concentração:

Lídia: É evidente que aqueles 45 minutos rendem pouco. Pouquíssimo!

I: Mesmo que as metodologias sejam diferentes daquelas que habitualmente usa?

Lídia: Sim, mesmo que sejam diferentes, não se consegue melhorar muito porque eles estão cansados. (CDTs)

Maria vai mais longe, questionando a flexibilidade existente na realidade:

Por exemplo, ninguém põe a questão, se calhar, numa turma em vez de 90 minutos de Estudo Acompanhado seriam precisos 180. Por isso o flexível é um bocadinho teórico. Claro que a gente diz, “ai, mas naquela turma pode-se trabalhar daquela forma!”, mas, calma porque os professores não têm só aquela turma! (Maria, EMRC)

A alternância entre Áreas Disciplinares e Áreas Não Disciplinares é referida como trazendo consequências negativas, nomeadamente quanto ao modo de actuação dos alunos em ambas, a qual balança entre a atenção e a dispersão:

“O professor é o mesmo, tem os mesmos olhos e os mesmos ouvidos em Ciências e em Formação Cívica, porque é que em Ciências se cumpre e em Formação Cívica não se cumpre?”. Há uma tendência para não cumprir as regras. Agora, é evidente que eu podia dizer, “bom, isto passa-se comigo mas não se passará com os outros professores. A questão não está nas áreas não disciplinares, a questão está na minha personalidade”. Mas o que é facto é que eu ouço muitos professores a indicar isto, os alunos encaram de maneira diferente a área disciplinar e a área não disciplinar. (Lídia, CDTs)

Os alunos vão das aulas de Português e estão, estão com relativa atenção, até estão com bastante atenção... e que, este mesmo professor de Português vai para a aula da Área de Projecto, por exemplo, em que vai trabalhar com outro colega e que, aí, a reacção dos alunos já começa a ser diferente a nível de comportamento, de atitudes, até de alguma dispersão em que, depois, isso se vai reflectir na aula seguinte. (Rui, I)

Os aspectos negativos poderiam ser minimizados se fosse possível seguir a seguinte sugestão na elaboração dos horários:

...até que ponto é que a gente não podia fazer essa experiência, o Português, a Matemática assim, por exemplo, num turno e Estudo Acompanhado remetê-lo para outro turno. Para o turno contrário. (Rui, I)

No entanto, quando os alunos são questionados sobre a hipótese de ser possível acabar com a existência das Áreas Não Disciplinares apresentam uma versão curiosa:

Conceição: A minha decisão é que havia tudo (as áreas).

Alunos???: Tudo!

Mónica: Porque... porque só ter aulas de Português, Matemática, Ciências, os alunos ficam muito cansados. Imagine agora ter as mesmas aulas todos os dias! (só as áreas disciplinares)

Maria salienta a necessidade de alterar a forma de ensinar apesar da existência de diversos condicionalismos:

A prática é complicada porque nós continuamos a ter turmas enormes, continuamos a ter os mesmos espaços, continuamos a ter os mesmos materiais e continuamos a ensinar da mesma forma e por isso me parece que, por vezes, se torna complicado. (Maria, EMRC)

Mas mesmo assim quando surgem problemas disciplinares, há que tomar medidas – segundo André, medidas contidas apenas devido à actuação por parte da gestão da escola, porque, por si, iria mais longe:

No caso concreto desta gestão, tornou-se ainda muito mais flexível antes de entrar o curriculum flexível! Acho que não tem uma coluna cervical... vertebral... enfim, em que apoie a sua maneira de pensar, a sua maneira de agir. Acho que não é firme e acho que é mais pró-aluno do que pró-professor. Eu bem sei que nós estamos aqui pró-aluno, a favor do aluno. Estamos aqui, sobretudo, por causa disso, mas a verdade é que há alunos e alunos, e muitas vezes eles criam-nos situações muito complicadas que estragam a aprendizagem em situação de aula, constantemente ... e a gente não sabe como há-de agir. Perante essa situação, têm sido imensas as ordens – e, se calhar, as desordens – que têm saído. Às vezes, não é bem circulares – porque se fosse a gente ainda se segurava nelas. Às vezes, é isso ... “não pode mandar sair um aluno!”. Ora bem, exactamente para evitar essas coisas, eu tomei as minhas próprias defesas. Eu, e acho que muitos colegas: “Vais cinco minutos ali fora, menino!”, “Vais cinco minutos até ali fora. Descansas, tomas ar, que eu, depois, chamo-te já! Eu chamo-te já!” Ou seja, nós temos que criar situações para nos defendemos porque não podemos estar em situação de aula em que os outros, os miúdos, não consigam ter um minuto de silêncio para trabalhar. (André, EM)

Zita concorda com esta visão e afirma:

A escola, como entidade, está a dar maior ênfase aos que não cumprem as regras e está a esquecer-se daqueles que se esforçam para terem um futuro mais risonho. Acho que é necessário premiar o esforço e valorizar as capacidades daqueles que se empenham. (Zita, M, EA, ELM)

Contudo, a avaliação é diferente daquela que alguns professores desejariam:

Eu penso que tem a ver com essa questão, quer dizer, a avaliação nas áreas não disciplinares não é uma avaliação que tenha influência directa no seu resultado final. Tem uma influência indirecta que é isso que lhes faço entender, mas para o aluno nesta fase etária, provavelmente o que conta é a influência directa, ou tem um três, ou

tem um dois, ou tem um quatro, ou tem um cinco. O aluno não tem avaliação nenhuma. (Lídia, CDTs)

A falta de avaliação quantitativa tem uma relação directa na postura dos alunos mas, Inês (I') reconhece igualmente que a existência de uma tal avaliação poderá ter consequências negativas:

Inês: (Aconteceu) [n]ão comigo, mas com outras colegas que disseram, “mas para que é que eu venho para estas aulas se eu nem sequer sou avaliado? Eu não estou aqui a fazer nada!”

I: Portanto, considera que se houvesse uma avaliação final do género das Áreas Disciplinares...

Inês: Exacto.

I: ... que os alunos assumiriam uma postura diferente?

Inês: Sim. Muito diferente. Mas aí, as Áreas Não Disciplinares passavam a ser Áreas Disciplinares, e muitos deles talvez não se sentissem assim tão à-vontade para fazerem aquilo que fazem sendo elas não disciplinares.

Ao dizer isto, Inês assume igualmente que as Áreas Não Disciplinares serão a “salvação” de muitos alunos que não a motivam nem se sentem motivados nas aulas da sua disciplina de Inglês:

Se for uma turma com alunos bastante inteligentes e que gostem de participar, que gostem de fazer actividades na disciplina às vezes sinto-me mais motivada na minha própria disciplina. Como estou muito à-vontade, eles vão buscar ideias, temas para discutir e é óptimo discutir isso. É óptimo falar com eles em Inglês. Nas turmas mais fraquitas então, acho que nas Áreas Não Disciplinares estou mais à-vontade porque os alunos usam o Português e as vivências deles e é muito mais fácil para contactar com eles. (Inês, I')

Em concordância com ela parece estar Ana (CGF) que, numa conversa informal, afirmou que os bons alunos não valorizam as Áreas Não Disciplinares (Notas de campo, 2002/06/02).

Outros depoimentos chamam a atenção para os sentimentos de obrigação, de dedicação inerentes à atribuição de cargos como os de Director de Turma ou par pedagógico, etc., e que desresponsabiliza todos os outros professores membros do mesmo Conselho de Turma:

As pessoas demarcam-se, quer dizer, há um ajudar em cima da hora, até porque, preencher planos curriculares de turma tem que ser de acordo com as motivações dos alunos, e quem é que faz esse trabalho? É o director de turma. Tem de preencher inquéritos, tem que os tratar. Ao fim e ao cabo, também tem aulas para dar. (Hugo, EF)

...toda a gente pensa que eles é que têm obrigação de construir o projecto, de se interessar pelas actividades, de perder tempo com isso e as outras pessoas estão

preocupadas com os seus. Só se fosse de outra maneira, todos tinham que se reunir para a Área de Projecto, para construir o projecto. Agora, dois professores? Toda a gente pensa isso – não é por mal, não é porque sejam preguiçosos porque, certamente, sei lá, são auto-defesas, ou porque também têm muito que fazer, não é? E isso é difícil! (Joana, CN)

Para além desta demarcação e da dedicação correspondente ao cargo que se desempenha, há uma professora que apresenta um outro problema, deverão as Áreas Não Disciplinares depender das capacidades artísticas, etc., de um dos membros, no caso dos pares pedagógicos? Ou seja, até que ponto um professor tem de se ‘anular’ para dar lugar a outro?

...era um par pedagógico em que a outra parte tem competências fantásticas e eu achava que competências da pessoa que estava comigo na Área de Projecto, eu ficaria muito triste se a não conseguisse levar... na Área de Projecto o que a outra pessoa usasse as competências que tem! .... se eu comesse a querer ser eu a evidenciar-me, é evidente que não conseguíamos chegar a lado nenhum! (Lídia, CDTs)

A situação oposta também ocorre, quando um elemento não se sente capaz de dominar a situação na ausência do outro e tem de recorrer aos alunos, concretamente nas TIC:

(risos) Às vezes sinto-me bem mal, porque tenho que recorrer muitas vezes a eles porque muitas vezes não tenho colega. Eu disfarço muito bem! Tenho à-vontade de dizer assim, “olha, eu agora não posso ajudar-te mas tens ali, por exemplo, aquela aluna que vai dar-te uma ajudinha!” Disfarço o melhor que posso e sei! (Mariana, LP, EA, TIC)

Uma outra ideia interessante surge através dos professores de EVT que, apesar de se referirem à sua própria disciplina, conseguem chamar a atenção para outros aspectos relacionados com o trabalho em par pedagógico que, porventura, não serão igualmente visíveis para os restantes professores. Frederico refere que trabalhar só não é necessariamente mais difícil e pobre do que trabalhar com um par pedagógico e Margarida refere a dificuldade inerente ao trabalho em parceria relacionada, no entanto, com a variável género.

Porque aquilo que eu faço na EVT já fazia eu na Educação Visual sozinho, não precisava de ninguém. Se calhar, estou a exagerar um pouco. Na EVT, com o par pedagógico, fiz coisas que, se calhar, sozinho não conseguia fazer, mas não é pacífico isto! (Frederico, DT, EVT, AP, FC, TIC)

Aliás, acabei por ter que me aborrecer por duas vezes, curiosamente com mulheres, porque eu fazia o máximo que podia, tentando ser discreta e nunca pôr em causa nada... e depois eu é que ainda apanhava as “favas” todas! Eu não concordo com a divisão, com a parceria! Eu com as outras disciplinas, não tenho nada com isso. Nesta disciplina, eu não concordo. Portanto, eu procuro, dar-me o melhor possível com a pessoa com quem estou a trabalhar. Procuro anular-me o mais possível porque alguém tem que se anular – deixemo-nos de histórias! Há sempre alguém que tem que ter uma certa liderança, prevalência. Não venham cá com igualdades ou mesmo com complementariedades porque não há! Dá a impressão que há um jogo de forças, enquanto que com o par masculino é mais... equilibrado. A comparação entre duas professoras é muita e pode haver a tentação de tentar mostrar que a outra não presta. Não me importo nada de ficar no papel da que não presta, mas a certa altura, também há limites! (Margarida, EVT)

Um aspecto problemático parece ser o acerto de critérios no que diz respeito ao estabelecimento de regras entre os elementos de um par, tanto nas áreas disciplinares (EVT), como nas áreas não disciplinares, como nos relatam os alunos:

Alexandre: Por exemplo, em Área de Projecto o “stôr” disse uma regra, “podemos andar à vontade na aula; para pegar nas coisas, pedir autorização e que não passe dos limites, a confiança”. Nas outras é mais aquela coisa de estar sentado...

Mónica: Como na aula de Matemática.

I: Então, essa regra é válida para que aulas?

Alunos ??? : AP e EVT.

Mónica: Área de Projecto, mas como em EVT temos uma professora assim muito do tipo antigo, é isso, “Toda a gente sentada! Toda a gente sentada! Não quero ninguém a andar!”; mas em Área de Projecto ele deixa-nos andar assim livres, por exemplo, o grupo da nossa sala, alguns, precisam de material, precisam de falar com a professora, precisam de ajuda, alguns estão em pé, alguns estão sentados. Deixam-nos estar mais livres.

Zita e Mariana trazem-nos a variável idade quando se referem, uma à outra, enquanto par pedagógico (recordemos que Zita se situa entre os 41 e os 45 anos de idade e Mariana, tem mais de 55):

Eu, pelo meu tipo de independência a trabalhar – porque gosto de fazer as coisas à minha maneira –, sou, às vezes, um bocado individualista e, coordenar (EA) com uma pessoa que está no fim da carreira, estava com um bocadinho de receio! Mas temo-nos entendido às mil maravilhas! Divertimo-nos a dar Estudo-Acompanhado! (Zita, M, EA, ELM)

Nós, ao fim e ao cabo, no meu caso concreto, trabalho muitíssimo bem com a colega. Somos duas pessoas bastante parecidas. Ela é muito mais jovem do que eu mas é uma pessoa... temos em comum o facto de sermos muito dinâmicas. (Mariana, LP, EA, TIC)

A visão dos dois elementos do par da Área de Projecto quanto ao seu relacionamento, em que os factores idade (Francisca tem entre 21 e 25 anos e

Frederico, entre 46 e 50), e, consequentemente, formação e tempo de serviço, são importantes, é a seguinte:

(Damo-nos) [b]em! Lindamente! Não poderia estar melhor, muito sinceramente, porque é uma pessoa, como já disse, excepcional.... [N]ão controla. Se controla, controla porque o tempo ainda é muito pouco e eu ainda não tenho à-vontade suficiente para controlar mais a situação. (Francisca, H, AP)

I: Mas...o Frederico não lida bem com isso, com o facto de estar a trabalhar com uma pessoa mais nova, com menos experiência?

Frederico: Lido! Eu acho que tenho bom feitio e consigo adaptar-me, controlar situações. Adaptar-me, no fim de contas, para fazer com que as coisas corram bem.

I: Sente-se mais responsável?

Frederico: ... Não. O que quero dizer é que são situações susceptíveis de dar barraca, como se costuma dizer – como tem acontecido algumas vezes... Sei que tem acontecido. O problema dos pares pedagógicos tem que ver com formações. Eu sei que é uma relação profissional, mas tem muito que ver com relações pessoais também. (Frederico, DT, EVT, AP, FC, TIC)

Na perspectiva dos alunos, a diferença de experiência é evidente, mas tal não os impede de pedirem a colaboração dos dois elementos:

António: O professor é mais divertido.

Mónica: Para mim é igual só que às vezes, é assim, como o professor já está muito habituado a fazer projectos connosco e isso e a professora veio... a professora não é como ele, não é assim igual. Nós pedimos-lhe, é tanto com um como com o outro mas se ela não conseguir responder é que nós vamos para o nosso DT.

I: O que é que vocês sentem quando ela não sabe responder?

Alunos??: Nada.

Mónica: Não sentimos nada. Não sabe, não sabe! Aí, vamos para o director.

Após estas primeiras teorias-práticas sobre reorganização curricular, interessa saber, agora, como é que estes professores e alunos pensam e sentem o Projecto Curricular de Turma.

### 3.3 Teorias-práticas sobre Projecto Curricular de Turma.

Quanto à construção do Projecto Curricular de Turma, repare-se neste excerto onde se verbaliza a realidade, e onde se pressente algum receio pelo que se afirma, pela diminuição do tom de voz da entrevistada:

Zita: O plano existe! Existe escrito!

I: ... Quem o fez?

Zita: Foi o director de turma, baseado na conversa que tivemos no primeiro Conselho de Turma.

I: ... Não foi um trabalho colaborativo feito com todos os elementos do Conselho de Turma...

Zita: Não. Nunca é! Eu acho que na maior parte das turmas não é. Estou a falar do que ouço... (baixou o tom de voz) (Zita, M, EA, ELM)

Mas, o director de turma dá-lhe razão:

Fui eu que construí o Projecto Curricular mas a partir dessas opiniões ouvidas tanto de elementos individuais, de professores de áreas disciplinares como de áreas não disciplinares... Portanto, ouviram-se várias opiniões e a partir daí foi construído este projecto. (Frederico, DT, EVT, AP, FC, TIC)

O Projecto Curricular da Turma X começou a ser construído com a colaboração dos alunos – à semelhança do que aconteceu nas outras turmas –, a quem foi pedido que preenchessem um ficha de recolha de dados (Anexo 5) bastante completa (incluindo recolha de informações sobre aspectos sócio-económicos) e pondo o foco nos seus múltiplos interesses e naquilo que gostariam de ajudar a mudar. Nessa ficha de recolha de dados não se vislumbra nenhuma ligação clara com o Projecto Curricular de Escola e com o Projecto Educativo<sup>37</sup>. Posteriormente, os alunos foram ouvidos numa aula onde, segundo os alunos, o processo decorreu do seguinte modo:

Mónica: Nós começámos... O professor disse assim: “agora vocês escolhem, querem os animais, o ambiente, a escola?” Nós dissemos: “nós queremos a escola” e depois votámos. Demos ideias que o “stôr” escreveu no quadro e depois votámos todos; e o que tinha mais é que era escolhido para o tema.

Alexandre: Para resumir o que a Mónica disse, o “stôr” escolheu grupos e depois os grupos, cada um, deu o seu tema que foi escrito no quadro...

I: E qual é o tema?

Mónica: É assim, depende.

Alexandre: É sobre a natureza.

Mónica: Tivemos sobre a natureza, a escola, animais, ambiente, e depois o “stôr” disse assim, “dividimo-nos em vários grupos” e, por exemplo, o meu primeiro grupo foi fazer inquéritos, foi fazer um livro.

De facto, se consultarmos o relatório da Área de Projecto da turma X, são referidos temas como ‘o terrorismo’, ‘os animais’ e ‘o ambiente’ (Anexo 7), contudo,

---

<sup>37</sup> Se consultarmos o documento de avaliação intermédia das Áreas Não Disciplinares, estão aí listados (de acordo com os inquéritos entregues) do seguinte modo os “temas gerais tratados na Área de Projecto” (no original): relações interpessoais, segurança e bem estar na escola, participação em festas da escola e visitas de estudo para os 5º, 6º e 7º anos; quem sou eu? e construção de caixas de papel, para o 5º; protecção ambiental, promoção da saúde, para os 6º e 7º; e a paz e a sala de aula, para o 6º



não nos foi facultado qualquer documento escrito, que se pudesse considerar a formalização do Projecto Curricular de Turma, onde fossem visíveis, por um lado, as articulações com o Projecto Educativo e com o Projecto Curricular de Escola e, por outro, com as diferentes Áreas Disciplinares e Não Disciplinares – como nem sequer foi do conhecimento do director de turma qualquer relatório das restantes Áreas Não Disciplinares, o que revela uma relativa colaboração dos pares pedagógicos e dos restantes membros do Conselho de Turma da turma X.

Igualmente, após a leitura das actas do Conselho de Turma da turma X, em nenhuma delas se utiliza a concepção de Projecto Curricular de Turma como centro agregador e despoletador dos trabalhos. Nos seguintes extractos de actas prova-se isso mesmo, para além da própria desarticulação entre as diversas áreas:

De seguida passámos para a Área de Projecto, em que o tema escolhido foi o que se prende com o terrorismo. Perante este tema, os docentes responsáveis por esta disciplina mostraram interesse em tornar o mesmo mais abrangente, em que também iria ser levada a cabo uma campanha pela paz.... [P]assou-se depois para o Estudo Acompanhado ... e o mesmo aconteceu em relação ao Espaço Lúdico da Matemática.... [P]or fim passámos a tratar do projecto curricular da turma em que o tema será a Paz, e onde de seguida foram seleccionadas as competências gerais e específicas a considerar. Debruçámo-nos ainda sobre as possíveis actividades integradoras para o Natal ... bem como actividades a desenvolver ao longo do ano. (Acta 2, 1º período, turma X)

O Projecto Curricular de Turma, tem prosseguido de acordo com a planificação definida. A par do desenvolvimento do tema, será levada a cabo uma visita ao Parque Biológico de Gaia, ainda com data a definir. No âmbito do Projecto Curricular foi ainda feito o levantamento dos contributos das disciplinas para o tema 'Os Animais', temática a ser explorada na Área de Projecto. (Acta 4, 2º período, turma X)

### 3.3.1. Teorias-práticas sobre Área de Projecto.

Começando por analisar com mais profundidade o que este grupo de professores pensa sobre a Área de Projecto, obtemos uma imagem diversa, consoante o ponto de vista.

Assim, temos os que, à partida, por considerarem a existência de semelhanças face à anterior Área-Escola, assumem uma postura de rejeição ou de descrédito:

Por exemplo, a Área de Projecto, já existia, era a dita Área-Escola, se bem que agora esteja integrada no currículo dos nossos meninos.(Gil, PCP)

---

ano. Em nenhum documento se apresentam as linhas de trabalho das turmas no seu Projecto curricular e em relação com o Projecto Curricular de Escola.

A mesma coisa com a Área de Projecto, no fundo parece que se transpôs um bocadinho a Área-Escola para a Área de Projecto. Como a Área-Escola era interdisciplinar e não funcionava muito bem, então, passou-se para a Área de Projecto. Nalguns casos concretos, penso que continua a ser a mesma coisa. Concretamente, eu não estou a dizer que a teoria seja essa, mas na prática, acaba por ser porque na Área-Escola pretendia-se que fosse algo mais prático.... [A] Área de Projecto acaba por ser um bocadinho isso... É a impressão que eu tenho. (Maria, EMRC)

Repare, no ano passado tive Área de Projecto, só Área de Projecto. Não me aqueceu nem me arrefeceu. Comparei a Área Escola do antigamente e não vi nada de mais. Nós, nem eu nem o meu colega, estávamos muito informados. (Mariana, LP, EA, TIC)

Continuando na mesma linha de pensamento, é salientado, contudo, o aspecto avaliativo associado à honestidade do trabalho de professores e alunos, fazendo levantar a questão da seriedade da Área-Escola quanto a este aspecto:

Eu não sei se a Área de Projecto será mudar um pouco o nome da Área-Escola, embora depois, dar-lhe um cariz mais... ou dar-lhe um aspecto em que tem que haver avaliação, um aspecto mais honesto. Ao fim e ao cabo a avaliação... sendo avaliados, os alunos têm que obrigatoriamente ter outra postura. (Hugo, EF)

Quanto às pessoas que asseguram (ou que devem assegurar) a Área de Projecto, a opinião da Comissão Executiva é a de que: “[n]a Área de Projecto são dois professores de áreas diferentes, envolvendo sempre um professor da área artística, da área de expressões...”(Luana, PCEI), tal como acontece na turma X, um professor de EVT, Frederico e um professor de História e Geografia de Portugal, Francisca.

Um outro aspecto salientado pelos professores de EVT é o de que sempre trabalharam com a metodologia de projecto na sua disciplina e, se por um lado sentem que a metodologia característica da sua área é elevada à metodologia base na Área de Projecto, por outro, questionam se essa metodologia será apropriada aos alunos do 2º ciclo – fazendo pensar, na própria adequação da EVT para esse ciclo:

Não gosto muito desta reforma porque sempre achei... Já havia em EVT a Área de Projecto. Eu acho a Área de Projecto um bocado descabida nestas fases etárias. Acho que isto é muito mais adequado a partir do 9º e estes são ainda meninos. (Margarida, EVT)

Eu penso que a Área de Projecto é mais indicada para o terceiro ciclo, aliás já no meu tempo de estágio se discutia essa questão. No segundo ciclo é difícil eles entenderem essa metodologia. Eles fazem os trabalhos, concretizam e não sei quantos, mas não percebem muito bem os passos que deram... porque é que chegaram lá. O terceiro ciclo, na minha opinião, e na opinião de muita gente, acho que é a idade ideal para se

trabalhar nessa metodologia de projecto. Agora, é possível, arranjar projectos muito simples, para segundos ciclos. (Frederico, DT, EVT, AP, FC, TIC)

Um dos elementos vai mais longe, acredita que a metodologia de projecto é exclusiva de determinadas áreas:

Eu acho que há disciplinas que não têm ponta por onde se lhe pegue para entrar num trabalho de projecto, como a história da estatística. (Margarida, EVT)

No entanto, a professora Coordenadora da Gestão Flexível retira a metodologia de projecto do domínio da EVT ao afirmar:

Sobre a Área de Projecto... nós já trabalhávamos, já tínhamos... não tínhamos a área, tínhamos o projecto, não é? Já desenvolvíamos projectos, alguns nas próprias disciplinas.... [O] facto de ter um espaço e um tempo vem facilitar muito as coisas. (Ana, CGF)

Salienta, ainda, a importância do desenvolvimento desta metodologia ao longo da escolaridade obrigatória e básica:

...claro que a Área de Projecto não precisa de ser trabalhada em trabalho de projecto, mas acho que tem todas as vantagens em que aí se desenvolva essa metodologia. Eu acho muito importante que os alunos saiam preparados para tratar os problemas dentro dessa metodologia. (Ana, CGF)

Esta turma adoptou a metodologia de projecto ao longo do ano, explorando um por período; no 1º período, 'o terrorismo', no 2º, 'os animais' (extintos/em extinção; de caça/domésticos, etc) e, no 3º período, 'o ambiente' – recordemos, integrados no Projecto Curricular da Turma intitulado: 'A Escola da Paz', cujo único documento fornecido consiste na caracterização da turma nos níveis sócio-económico-pedagógico, na primeira página; nas duas seguintes é apresentado o tema do 1º projecto da Área de Projecto (Anexo 8).

Relativamente ao 1º tema, apresenta-se em anexo, ainda outra planificação elaborada posteriormente (Anexo 9) em que alguns aspectos aparecem mais pensados como as actividades/situações de aprendizagem e a reformulação da calendarização; no entanto, neste segundo relatório não aparece a selecção das competências transversais, gerais e específicas das disciplinas e a avaliação, por exemplo, aparece resumida à avaliação final e à elaboração de um relatório descritivo – pelo director de turma, entenda-se.

O verdadeiro problema parece ser, no entanto, e mais uma vez, a distância entre a teoria e a prática, senão, vejamos:

A Área de Projecto é interessante, teoricamente; na prática, já lá estive: foi difícil! Não quer dizer que não venha a ter uma experiência que me satisfaça mas depende muito dos pares pedagógicos. (Lídia, CDTs)

A ideia de que os pares são muito importantes é reiterada por outros professores que testemunham participações distantes e participações vividas, quer dos membros directamente implicados, quer dos restantes:

...eu não tenho Área de Projecto e trabalhei para a Área de Projecto com o director de turma. Fui aderindo a tudo. (Mariana, LP, EA, TIC)

...nós vamos fazer qualquer trabalhinho na nossa disciplina para jogar com aquilo que estão a aprender na Área de Projecto. (Inês, I')

Quando lá cheguei, o trabalho já estava quase a mais do que meio, no entanto consegui dar ideias, participar, essas coisas todas... (Francisca, H, AP)

Na Área de Projecto os professores fazem um levantamento das preferências dos alunos. No Conselho de Turma o director de turma é que disse: "Eles querem isto e tal, e eu depois apresento o projecto curricular de turma". A partir daí o DT fez e depois disse-me, "Olha, vou precisar, então, da parte da estatística". (Zita, M, EA, ELM).

Foi apresentada (a planificação de AP de outra turma) por mim, falada com os alunos; depois de elaborado entre mim e os alunos, apresentado ao Conselho de Turma – o Conselho de Turma achou muito bem! (André, EM)

Aqui... eu, por exemplo, na minha Área de Projecto... mas sou quase eu que a tenho conduzido, não é? E é isso que me dá alguma pena!.... [É] um problema de eficácia, talvez! (Frederico, DT, EVT, AP, FC, TIC)

A desresponsabilização acima referida, pôde igualmente ser testemunhada através de uma conversa informal entre Joana e outra professora da escola a propósito de esta não ter Área de Projecto: "Livraste-te de boa! Eu prefiro ter mais uma turma!" (Notas de campo, 2002/04/24).

Encontra-se, ainda, patente no *Documento de Avaliação Intermédia das Áreas Não Disciplinares* a que tivemos acesso<sup>38</sup> se prestarmos atenção ao gráfico que se refere às propostas e escolhas de projectos (Anexo 10.1 e 10.2), à colaboração das áreas referidas com a Área de Projecto (Anexo 10.3 e 10.4), e ao gráfico que relaciona

---

<sup>38</sup> Este documento interno de avaliação intermédia foi adaptado; procedeu-se à selecção de gráficos e, nestes, à selecção dos anos em reorganização curricular (5º, 6º e 7º). O documento foi elaborado pela professora Maria João da Escola Y.

as Áreas Disciplinares com ela (Anexo 10.5). Essa demarcação é igualmente visível a propósito da colaboração na avaliação (Anexo 10.6).

As diferenças de idades e de experiência a que já fizemos referência, foram evidentes, também, nas observações efectuadas. Francisca assume uma postura, por vezes, distante, algo fria; por outro lado, Frederico parece mais calmo, tranquilo, seguro de si, dá conselhos e sugestões. Essa tranquilidade e essa segurança são visíveis em situações como a que se apresenta: “Há muitos professores que não aceitam (outras hipóteses de execução do exercício) mas eu acho que os miúdos devem saber”.

Por tudo o que ficou dito, não espanta que no documento de avaliação intermédia das Áreas Não Disciplinares, se salientam as seguintes dificuldades relacionadas com as características da área: envolvimento do Conselho de Turma, preparar o trabalho com o par pedagógico, orientar vários grupos de trabalho, falta de espaço para colocar/expor os materiais que se estão a construir, o pouco tempo lectivo em comparação com a amplitude do projecto e a dificuldade de gestão desse mesmo tempo, falta de materiais, pôr os alunos a fazer pesquisa e a trabalhar em grupo. Se analisarmos cuidadosamente o que foi dito, alguns destes aspectos, como os dois últimos, não têm qualquer relação com as características da área mas com outro tipo de constrangimentos decorrentes da própria formação pedagógica dos professores, por exemplo.

Quanto aos aspectos positivos, descritos no documento como ‘qualidades da área’, identificaram-se os seguintes:

- ✍ Permite o desenvolvimento da imaginação e criatividade.
- ✍ Espaço privilegiado para a aplicação de competências adquiridas nas outras áreas do currículo.
- ✍ Espaço de tomada de decisões e iniciativa dos alunos.
- ✍ Desenvolve os sentimentos de responsabilidade.
- ✍ Envolve a colaboração e a disponibilidade dos professores.
- ✍ Promove a investigação.
- ✍ Promove a colaboração entre os alunos.

Resta-nos questionar se, por exemplo, a Área de Projecto deva ser, de facto, a área privilegiada para a aplicação de competências adquiridas noutras áreas, pela visão tradicional de currículo que nos transmite pelo favorecimento de um processo de ensino-aprendizagem balcanizado.

### 3.3.2 Teorias-práticas sobre Estudo Acompanhado.

Quanto ao Estudo Acompanhado as concepções destes elementos situam-se em pólos extremos:

...o Estudo Acompanhado, tenho a impressão, que começou por ser a menina dos olhos da reforma e não sei se ela resulta tanto quanto isso. Eu digo aos alunos que não pensem que por haver duas horas de Estudo Acompanhado que chega, que não é preciso estudar mais nada. É um puro engano! (Lídia, CDTs)

...não é que eu concorde muito com o Estudo Acompanhado. Acho que os alunos como têm uma avaliação qualitativa e não quantitativa, eles não estão empenhados, não quer dizer que sejam todos, estou a falar de um modo geral. (Mariana, LP, EA, TIC)

Eu acho que há determinadas áreas, caso concreto do Estudo Acompanhado, que eu também não sei se sei muito bem o que é que se pretende com elas. Não sei muito bem se também nós professores sabemos o que é que se pretende com o Estudo Acompanhado. Isto é um bocadinho ao critério de cada um. (Maria, EMRC)

Penso que é, das três vertentes, a que tem mais mérito.... [m]ais do que a Área de Projecto... porque o segundo ciclo precisa... É uma idade em que eles precisam muito de orientação, de apoio no estudo, na investigação, na pesquisa, e o Estudo Acompanhado pode dar-lhes essas orientações. (Frederico, DT, EVT, AP, FC, TIC)

A professora Ana, Coordenadora da Gestão Flexível, salienta o alcance e, simultaneamente, a dificuldade da tarefa:

Quase toda a gente diz, “em Estudo Acompanhado não tenho dificuldade nenhuma!” Acho ótimo! Eu digo, Estudo Acompanhado para mim é a verdadeira dificuldade! Verdadeira dificuldade porquê? Porque, efectivamente eu só estarei a trabalhar com cada um dos alunos, isto é, eles só estarão a tirar partido do Estudo Acompanhado se estiverem a fazer algo que gere progresso na sua construção, não é? Então, não é fácil que isto aconteça! Há alguns que estão sempre a aproveitar – esses não nos dão cuidados – mas, depois há aqueles que estão sempre prontos a não fazer nada, a não construir, a puxar para trás e, então, a gente tem que se desdobrar a ver se consegue arranjar formas de trabalho que eles sejam capazes de agarrar e muitas vezes acontece que eles pulam de trabalho em trabalho sem agarrar nenhum, não é? E eu acho difícil orientar Estudo Acompanhado! Acho difícil porque o Estudo Acompanhado se, por um lado, pode ser a organização dos cadernos e dos materiais e ajudar a fazer trabalhos de casa – as tais aulas de apoio – isso aí não tem dificuldade de maior; o problema está em pô-los, de facto, a tratar a informação, fazer a pesquisa, fazer a organização. (Ana, CGF)

Para além disso, salienta o potencial reflexivo que poderá trazer para os professores:

...ter um tempo para orientar o estudo dos alunos é um desafio para qualquer professor e, inclusivamente, o professor tem que fazer uma reflexão sobre o que é

aprender e as etapas da aprendizagem – e cada aluno está na sua, não é? E como é que se vai... só com planos individuais de trabalho – o que também se torna extremamente difícil de gerir. Somos dois professores, às vezes também em duas vertentes completamente diferentes, e nem sempre muito coesos na acção. (Ana, CGF)

O envolvimento dos professores na planificação é descrito do seguinte modo:

É o par que tem planeado mas isso porque... Isso, falou-se realmente no Conselho de Turma, “o que é que vamos fazer, o que é que não vamos fazer”. Conversou-se um pouco, portanto, houve algum diálogo no Conselho de Turma. Ouviram-se algumas opiniões e decidiu-se que realmente o par iria detectar... fazer um diagnóstico aprofundado de toda a turma, ver quais eram as carências que a turma tinha e iam avançar no sentido de colmatar essas carências. (Frederido, DT, EVT, FC, AP, TIC)

Se consultarmos o documento de avaliação intermédia, comprovamos a diferença de colaboração entre os diferentes elementos ao nível das decisões, entre o par pedagógico e os restantes elementos (Anexo 10.7).

O par pedagógico da turma X é composto por Zita, professora com uma grande experiência do 1º ciclo e da telescola, uma professora de voz grave e algo brusca de gestos e frases mas muito dinâmica, e Mariana, mais experiente, voz calma e paciente mas que traz com frequência os seus problemas pessoais para a sala de aula. Consideram-se um par equilibrado, fazendo concessões (sic) disciplinares sem qualquer problema.

O Estudo Acompanhado responde a diversas questões; segundo o par pedagógico da turma, o que aconteceu na turma X foi o seguinte:

Consolidamos conhecimentos a nível de Matemática e Português. Eu comecei por tirar dúvidas a História porque eles iam ter teste. Começámos a conversar sobre a matéria e, daqui a pouco, estávamos nas cobras – nas cobras... como a que viram na televisão. Fazemos, para além de preparar testes, fizemos o horário de estudo, a preparação de uma sessão de estudo, ver os cadernos – os que eles trazem. Eles gostam!.... [p]ela experiência que eu tenho já dos outros dois anos de Estudo Acompanhado, eu acho que para os alunos com mais dificuldades, que isto não chega. (Precisariam) [d]e uma aula extra porque há alunos com muitas dificuldades. Poucos, mas com muitas dificuldades – por exemplo, são alunos de entre dez e vinte, num teste. Se fosse um aluno de quarenta, de cinquenta, isso era fácil! É mais fácil para ele conseguir mas, os de dez e vinte, acho que precisam de outro tipo de ajuda. (Zita, M, EA, ELM)

Como há uma grande coordenação entre mim e ela, se ela tem mais necessidade nessa altura de trabalhar a Matemática ajudo-a, porque parada não sou capaz de estar. Ajudo-a ou, então, fazemos o seguinte, 45 minutos para Português, 45 minutos para Matemática. E agora não me pergunta, “e para Ciências? E para História?”... as competências transversais? Essas ficam prejudicadas, ao fim e ao cabo. Por exemplo, eu História, até ainda sei. A colega de Matemática sabe Ciências, mas, quando eles não levam livro, nós temos uma certa dificuldade porque não sabemos quais são os

programas das outras disciplinas. Teríamos que saber. Eu desconheço. (Mariana, LP, EA, TIC)

Quando o programa é conhecido, o problema acima referido não se põe:

Conceição: Ó “stôra”, ainda temos o TPC de Matemática! ... Oh! Esqueci-me de trazer o caderno de Matemática!

Zita: Não te preocupes! (1ª observação EA)

Muitas vezes, como na segunda sessão observada, o Estudo Acompanhado responde a pedidos de outras disciplinas (à semelhança do que é retratado no Anexo 10.9), como a de Ciências que pediu que fosse feita revisão da matéria. Sendo esta também uma disciplina leccionada por Zita (noutras turmas) não sentiu qualquer problema face a este pedido. No entanto, assistiu-se a alguma desarticulação entre os dois elementos do mesmo Departamento devido à utilização de linguagens ou de abordagens diferentes relacionadas com o conteúdo específico da camada de ozono:

Zita: Como é que sabem isso?

Alunos??: A professora de Ciências disse!

Zita: Está certo! Está certo! Mas a explicação não é essa!

Alunos??: A professora de Ciências disse! (2ª observação EA)

A segunda sessão contou apenas com a presença da professora Zita que, como já foi dito explorou apenas conteúdos de Ciências. Questionada, no final, se o par pedagógico tivesse comparecido teria havido alguma distribuição diferente do tempo respondeu que não, pois a professora até gosta de recordar e exercitar conteúdos de outras disciplinas – aliás como é comprovado noutro momento deste capítulo.

Nas sessões de Estudo Acompanhado observadas, o modelo de actuação foi muitas vezes semelhante ao da oferta e da procura, no início e durante a sessão, como se ilustra:

Mariana: Quem quer História? Português?

Zita: Alguém quer Ciências? (os alunos organizam-se) Algum grupo para Matemática?

(e mais à frente)

Zita: Então? História? Então o que queres? Queres Português?

(mais à frente ainda, praticamente no fim da aula, e referindo-se a si e à sua própria disciplina)

Zita: Estou admirada por não quererem Matemática. Não sei como é que a vossa professora vai ficar! (1ª observação EA)



Para outros elementos, a concepção de Estudo Acompanhado está próxima de uma disciplina, como o caso da professora Francisca, ou de Aulas de Apoio, segundo o professor Hugo.

Estudo Acompanhado é uma disciplina diferente. Supostamente seria de orientação, de estudo, é basicamente isso, percebe? É a orientação, ajudar os miúdos a estudar e não sai daí, portanto tentamos fazer o trabalho a meias, não é?, é um bocadinho assim, uma pega num bocadinho da turma, a outra pega no outro bocadinho (Francisca, H, AP)

Segundo a minha leitura do que é o Estudo Acompanhado era para levar o aluno a saber estudar, a organizar, a ter métodos de estudo. Eu nunca estive em nenhuma sessão com os alunos; aquilo que me dá a perceber é que os professores que vão lá fazem como que um complemento das suas aulas, ou seja, os professores que lá estão, em vez de o aluno estudar ou tentar aprender como pesquisar, como interpretar, como não sei quê, acaba por ser quase um complemento, como uma aula de apoio, então, é assim, é quase como uma explicação, ou seja, há um complemento da disciplina do professor que está a orientar esse estudo. Se calhar, entre chamar Aulas de Apoio e Estudo Acompanhado, talvez fosse melhor chamar Aulas de Apoio, porque é realmente a realidade. (risos) (Hugo, EF)

E, de facto, a professora Inês (I') parece dar-lhe razão:

...as aulas de EA são dadas para ensinarmos as crianças a estudar e, ao mesmo tempo, estarmos a tirar dúvidas, sempre que esteja ao nosso alcance... estamos a tirar dúvidas acerca de outras disciplinas. (Inês, I')

Mas os alunos salientam a incapacidade de transferência da capacidade de estudo efectuada no Estudo Acompanhado para o estudo fora desse âmbito e o carácter de explicação que poderá assumir – tal como pudemos verificar no extracto da acta 5 da turma X, anteriormente transcrita – :

Mónica: Claro que aprendemos (a estudar).

Alexandre: Mas só no Estudo Acompanhado. Esse é que é o mal!

I: Ah! Aprendem como fazer no Estudo Acompanhado e depois vão para casa e não praticam?

Alunos??: Não.

Mónica: Eu uso.

I: Então para que serve o Estudo Acompanhado?

Alunos??: Isso já não sei!

Aluno?: Para aqueles que na aula não estiveram muito atentos.

I: Então, funciona como uma explicação?

Mónica: Eu posso dizer por mim, na aula de Estudo Acompanhado, quando eu faltei, eu pedi à professora para me explicar o clima e ela explicou.... Depois, na semana passada, andei a estudar.

O documento de avaliação intermédia, por seu lado, mostra-nos que as turmas trabalharam a organização de materiais de estudo e técnicas de estudo,

multidisciplinares ou não, técnicas de recolha de informação, etc. (ver Anexo 10.8). Para além disso apercebemo-nos da diversificação das estratégias de ensino (Anexo 10.10), do diferente grau de colaboração das Áreas Disciplinares e Não Disciplinares (Anexo 10.11, 10.12) e da diversidade de colaboração na avaliação (Anexo 10.13, 10.14).

Mas como é que os professores reagem perante a necessidade de intervir em áreas que não pertencem à sua formação inicial? Vejamos o testemunho da professora Mariana:

E eu que não gosto – não gostava nada de Matemática – até já vou...Aí, sim, consigo ensinar e relembrar coisas do antigamente e gosto. Sinto-me bem! Sinto-me bem! (Mariana, LP, EA, TIC)

Relativamente aos professores que asseguram ou que devem assegurar o Estudo Acompanhado, são referidos os de Português e os de Matemática:

...no Estudo Acompanhado, é um professor da área de Letras e um professor da área de Ciências. Normalmente é o Português e a Matemática ou a Física, mas em princípio a Matemática, que fazem par pedagógico. (Luana, PCEI)

É sempre o professor da área de Línguas, Português/Inglês ou Português/História, e depois, o professor de Matemática ou de Ciências. Desenvolvemos mais as competências ao nível destas duas áreas. (Joana, CN)

Acho que no Estudo Acompanhado devem ser o professor de Português e o professor de Matemática. (Zita, M, EA, ELM)

A visão dos alunos quanto a este assunto é interessante, senão, vejamos como relacionam a dificuldade que sentem com a pessoa a quem pedem ajuda :

António: Se for Matemática, a professora de Matemática.

Alexandre: Mas acho que a maioria pede mais a de Matemática porque é um bocado mais amiga e também, há uma coisa, se for uma coisa de Português, a de Matemática não sabe, claro, tem de ser...

I: E se for, por exemplo, uma coisa de História a quem é que pedem?

Alexandre: À “stôra” de Matemática.

Alunos???: (Risos).

Alexandre: É a que sabe mais de História.

Alguns defendem o Estudo Acompanhado pelo impacto social que poderá ter:

Há muitos miúdos que inicialmente pensam que é para fazer os deveres de casa, coitadinhos! E os pais também! E mais, os pais pensam que é também para tirar dúvidas. Não deverá ser para fazer os trabalhos de casa, embora eles, se calhar, também precisem muito porque há muitos deles que não têm apoio nenhum, mas, portanto, isso é quase que proibido. (Joana, CN)

Os professores levantam, ainda, a questão de qual a faixa etária para a qual o Estudo Acompanhado estará mais vocacionada. Temos opiniões tão díspares como as que se seguem:

Acho que a idade própria... que devia começar na pré-primária logo. A partir daí, desde o momento em que eles começam a se sociabilizar, a relacionarem-se com os outros, a aprender a aprender, eles têm que aprender a aprender a aí eles têm que ganhar, respeitar determinado tipo de normas. Nota-se perfeitamente quem é que já passou por aí e quem é que não passou. (Hugo, EF)

Claro, não sei se no 3º ciclo será muito fácil a questão do Estudo Acompanhado. Eu vejo que muitos professores... e eu, quer dizer, há uma grande preocupação da parte dos professores em levar actividades preparadas para o Estudo Acompanhado e eu penso que o Estudo Acompanhado devia ser ao contrário, devia partir deles. Eles é que têm que, ali, desenvolver a sua autonomia de estudo, pondo as suas dúvidas, ali a aula tem que estar neles. (Lídia, CDTs)

... acho que era muito positiva (ao nível do secundário) porque há alguns (alunos) que chegam ao secundário e que não sabem, se calhar ainda não sabem estudar – o que é uma vertente também importante! (Gil, PCP)

Assim, coloca-se o problema do ajuste do Estudo-Acompanhado às turmas ao longo da escolaridade obrigatória, de modo a não haver repetição:

... toda a gente diz que Estudo Acompanhado é para ensinar técnicas de estudo. A gente ensina as técnicas de estudo no 5º ano, e depois vai ensinar no 6º? E depois, vai voltar a ensinar no 7º? Vai ensinar no 8º?... [I]sto é um bocadinho ao critério de cada um, “ah! Nós hoje vamos fazer aquilo. Amanhã vamos fazer aquilo”. Depois os alunos, por exemplo, no caso concreto no 7º ano, e eles dizem-nos, “ó professora, estamos novamente a dar os métodos de estudo!” (Maria, EMRC)

...até os próprios alunos vão começar... Chegam ao 5º ano fazem estatística, chegam ao 6º, fazem estatística.... Já estão pelos cabelos porque, realmente... Eu acho isto um bocado de palhaçada! (Margarida, EVT)

Uma outra questão levantada é a do apoio que foi dado quanto à preparação das sessões de Estudo-Acompanhado:

Tínhamos que reunir com muita frequência e as pessoas sentiam-se muito frustradas porque trabalhavam imenso, tinham que reunir muitos vezes, sempre pós-laboral. E, depois a tal sensação de que se inventava. Até porque só no ano passado, no final do ano, é que apareceram assim uns livrinhos de apoio. Não sei se terão muita qualidade! Também é um bocado discutível. Bom. É mais cómodo, realmente. É mais cómodo, mas será mais rico, ou será melhor? Não sei. Mais cómodo é porque vamos ali e tiramos umas fichinhas que já estão elaboradas. É mais cómodo. É mais prático. Mas o que se aplica a uma turma já não se aplica a outra, portanto, são sugestões de trabalho. (Joana, CN)

Posto isto, interessa-nos confrontar estas ideias com as respostas ao inquérito interno efectuado a propósito da avaliação intermédia das Áreas Não Disciplinares. No que diz respeito às dificuldades sentidas ‘pelas características da área’ (no original), temos (sic):

- ✍ Dificuldade em conseguir o envolvimento de todo o CT.
- ✍ Pouca participação do CT.
- ✍ Pouca ligação entre o CT e o par pedagógico.
- ✍ Prestar apoio mais individualizado/ turmas grandes.
- ✍ Falta de um ‘programa’ específico para os alunos do 9º ano.
- ✍ Os materiais necessários à pesquisa são insuficientes.
- ✍ Espaço físico.
- ✍ A presença de um professor único durante cinco semanas nas aulas de EA.
- ✍ A falta de formação do professor que surge pela 1ª vez na escola.
- ✍ Ausência de tempo e espaço próprios para reunir com o par pedagógico.
- ✍ Falta de propostas de trabalho.
- ✍ É difícil alterar conceitos errados no ambiente de aula do EA, especialmente no caso dos alunos mais fracos.
- ✍ Dificuldade em abarcar as diferentes disciplinas por serem em dias diferentes do EA.

A avaliação intermédia, por outro lado, regista algumas qualidades da área:

- ✍ Ajuda os alunos na compreensão das mensagens e na organização de materiais e de conhecimentos.
- ✍ É o espaço privilegiado para trabalhar com os alunos e ajudá-los nas suas dificuldades.
- ✍ Um espaço positivo é o contributo que o EA pode dar a todas as outras disciplinas.
- ✍ Promove a iniciativa dos alunos.
- ✍ Promove a auto-avaliação.
- ✍ Promove uma maior responsabilização por parte dos alunos.
- ✍ Promove a autonomia.
- ✍ Promove o espírito de equipa, a inter ajuda e a colaboração.
- ✍ Permite uma maior consolidação dos conhecimentos.
- ✍ Promove o desenvolvimento das capacidades de trabalhar em grupo.
- ✍ Promove a organização dos cadernos.
- ✍ Abre a possibilidade de serem os alunos a traçar as actividades e a escolher as estratégias.
- ✍ Promove maior diversidade de actividades relacionadas com as várias disciplinas.
- ✍ Permite a utilização dos computadores.
- ✍ Facilita a resolução de dificuldades no âmbito dos conteúdos (específicos).
- ✍ Permite adquirir técnicas e métodos de estudo.

Para terminar, podemos afirmar que alguns professores, apesar de reconhecerem bastantes qualidades à área, a continuam a rejeitar tanto nas suas teorias como nas suas práticas.

### 3.3.3 Teorias-práticas sobre Formação Cívica.

No que se refere à Formação Cívica, a cargo do director de turma, há quem argumente que não se trata de nada de novo:

Formação Cívica, também, ao fim e ao cabo, esta área existia na nossa prática diária, ao dar-se a Matemática, ao dar-se o Português, ao dar-se qualquer outro tipo de disciplina já está implícito essa formação cívica dos meninos. (Gil, PCP)

Hugo defende a ideia de que os quarenta e cinco minutos semanais de Formação Cívica são inconsequentes face às características da sociedade actual:

A minha opinião relativamente à Formação Cívica, seja o director de turma, não seja o director de turma... quem é director de turma tem que a dar! Mas eu penso que é uma área inconsequente porque há uma coisa que se chama família e os professores não a podem substituir. Quem vem para aqui com 11 anos, já traz 11 anos de vivência familiar com determinado tipo de passagem de valores que são transmitidos. Sinceramente, na perspectiva de que nós não nos podemos substituir à família, podemos ser um complemento mas um complemento na parte afectiva – não tão proteccionista como se calhar às vezes exista, isto é, se calhar estou a falar em superprotecção. Nós também nos devemos proteger! Essa transmissão de valores, todo esse crescimento da criança como pessoa na relação com a família, aí tem que haver outras estruturas a tentar modificar isso. Eu penso que são irrelevantes (os 45m de FC). (Hugo, EF)

Os recursos, humanos e materiais a que recorrem, passam pelos Conselhos de Turma, pelos próprios docentes de EMRC e por publicações relacionadas com a área:

No ano passado havia (ajudas). Falava-se bastante nos Conselhos de Turma dos assuntos a abordar na Cidadania. Este ano não se falou nisso, não sei já porquê. Se calhar as coisas foram... o tempo não chegou para tudo. (Frederico, DT, EVT, AP, FC, TIC)

O que acontece muitas vezes é que muitos directores de turma vêm ter comigo (professora de EMRC) e com as minhas colegas perguntar, “dêem-me lá temas, dêem-me livros, o que é que eu hei-de falar com os meus alunos.”(Maria, EMRC)

...temos abordado assuntos que vão desde... eu tenho seguido um pouco um livrinho que surgiu aí – que eu acho que tem alguma piada –, que é “Cidadania de A a Z”, que tem alguns assuntos. Facilita bastante o trabalho do professor e traz assuntos que eu acho que os miúdos realmente precisam de saber. (Frederico, DT, EVT, AP, FC, TIC)

A informação que recolhemos no documento de avaliação intermédia leva-nos a concluir que se desenvolveram várias actividades que visaram diversas aprendizagens (Anexo10.17). Essas actividades resultaram de decisões tomadas por diversos intervenientes dos quais se destaca o director de turma (Anexo 10.15, 10.16), tal como no que se refere à avaliação (Anexo 10.20, 10.21); por outro lado, a colaboração de outras áreas foi relativamente limitada (Anexo 10.18, 10.19).

Zita, enquanto responsável pela área noutra turma apresenta um relato interessante revelador de algum desconforto:

Zita: Não me sinto muito bem (na FC). Eu não me sinto muito bem.

I: Pediu para ser directora de turma?

Zita: Não! Não, não pedi. Mas até gosto! Gosto muito! Só não gosto de dar é Formação Cívica! Não gosto de dar. Não sei se é não gostar de dar. Eu passo as aulas a discutir. Discutimos porque eu tenho um trabalho que quero fazer já desde princípio de Novembro e ainda não consegui fazer. Chego lá, há sempre qualquer coisa diferente para fazer porque ou há documentação para entregar, e é preciso explicá-la, ou há recados, recados na caderneta.... [O]s outros problemas, a nível de comportamento, isso não é preciso esperar pela aula de Formação Cívica. É logo no momento!.... [A] dificuldade que eu tenho, e não sei se estou a fazer bem ou não, porque converso com os outros colegas e sinto que estão a fazer, a dar mesmo Formação Cívica a nível de Cidadania. Eu ainda não consegui começar com isso! (silêncio)

Mas, por vezes o que efectivamente se faz na Formação Cívica, segundo Maria, apesar de não o parecer, continua a ser formação cívica:

...o que acontece é que na grande maioria das vezes, daquilo que me apercebo, o director de turma aproveita aqueles 45 minutos para tratar de problemas da turma. Até porque, normalmente, a sua disciplina teve uma redução e o director de turma não quer perder, entre aspas, tempo quando está a leccionar a sua disciplina específica. Então, vai à Educação Cívica e aproveita. Eu não acho que seja negativo porque se tem que tratar de assuntos da turma isso também é formação cívica. (Maria, EMRC)

Relativamente à responsabilidade da planificação da Formação Cívica há relatos diferenciados:

...eu acho que deve ser da responsabilidade do Conselho de Turma. Deve ser planificado pelo Conselho de Turma e o Director de Turma deverá, até certo ponto, implementar essas orientações. (Frederico, DT, EVT, AP, FC, TIC)

Eu trago quase sempre... trago sempre planificação. Qualquer coisa para fazer.... [F]eita por mim ... escolhida por mim. (Zita, M, EA, ELM)

A avaliação intermédia desta área salienta as seguintes dificuldades relacionadas com as suas características:

- ✍ Dificuldades de tempo/ espaço.
- ✍ O tempo lectivo tem uma natureza não disciplinar que é muito pouco interiorizado pelos alunos.
- ✍ Pouco apoio do CT.
- ✍ Falta de conhecimentos para desenvolver matérias sugeridas pelos alunos e problemas por eles colocados.
- ✍ O excesso de informação para os pais.
- ✍ O pedido da escola impediu o desenvolvimento de uma linha sequencial de abordagens de modo a desenvolver o exercício da cidadania.
- ✍ Falta de orientações/ linhas programáticas mais objectivas.
- ✍ Dificuldades na avaliação dos alunos unicamente pelo DT.
- ✍ Falta de um ‘programa’ com os assuntos a tratar, específico para os alunos do 9º ano.
- ✍ Espaços físicos.
- ✍ Grande dispêndio de tempo e muito empenho para preparar convenientemente os temas.

Algumas destas dificuldades não parecem ter uma relação directa com a própria área e, as qualidades identificadas, vão muito para além da especificidade da própria Formação Cívica, como se pode depreender pela seguinte listagem:

- ✍ Flexibilidade de trabalho com a turma nas várias disciplinas leccionadas pelo DT.
- ✍ Espaço que permite maior abertura e integração dos alunos.
- ✍ Permite a reflexão e a mudança de atitudes por parte dos alunos.
- ✍ Espaço para resolver problemas relacionados com a turma.
- ✍ Promove a melhoria do clima de aprendizagem da turma.
- ✍ Espaço para debate de valores e de ideias.
- ✍ Dá lugar ao diálogo sobre os problemas da turma e as formas de os resolver.
- ✍ Permite a auto-avaliação.
- ✍ Espaço privilegiado para o diálogo e abordagens motivadoras.
- ✍ Oportunidade de abordar assuntos fora do âmbito curricular.

Assim, a Formação Cívica aparece, tal como outras áreas já referidas, com bastantes potencialidades identificadas que, nem por isso, cativam muitos dos professores entrevistados.

### 3.3.4 Teorias-práticas sobre Tecnologias da Informação e Comunicação.

Relativamente às Tecnologias da Informação e Comunicação, os professores responsáveis, Frederico, (DT, EVT, AP, FC) e Mariana, (LP, EA), afirmam que apesar da falta de planificação, sentem que as actividades estão articuladas com outras áreas disciplinares e não disciplinares:

Neste momento, inclusivamente eu e outro colega de Técnicas de Informática, nós não tivemos uma reunião. Ele é professor da Área de Projecto, eu não sou, mas estou a trabalhar também para a Área de Projecto, e depois lá fazemos o processamento de texto. Fazemos um trabalho, portanto, vamos trabalhar com as coisas que fizemos em Área de Projecto e em Língua Portuguesa mas relacionadas com o tema. Andamos a trabalhar um bocadinho assim ao meu sabor dele, quer dizer, “Ó Mariana, tu que achas?”; “Ó Frederico e se fizessemos assim?” E pronto, é mais este género. Não temos um apoio palpável. (Mariana, LP, EA, TIC)

Muito do trabalho desenvolvido nas TIC consiste no uso do processador de texto – para os textos de Língua Portuguesa, Área de Projecto e Estudo Acompanhado – como testemunham os alunos:

Tivemos de fazer problemas de Matemática sobre o tema. Em TIC fizemos, ficava melhor em computador do que à mão – assim percebia toda a gente. Na TIC passávamos tudo, tirámos e trouxemos para a aula. (Mónica)

Para uns alunos, foi possível a utilização dos programas Clipart, Paint e Wordart, para outros, foi possível efectuar pesquisas na internet, não havendo, no entanto, rotatividade de funções nos pares ou trios de alunos que se agrupam em torno de um computador sendo de registar, ainda, que alguns alunos trabalharam sozinhos, pelo menos durante as sessões observadas.

Isto mesmo pode ser verificado no documento de avaliação intermédia – para esta e para outras Áreas Não Disciplinares como o Espaço Lúdico da Matemática, a Oficina da Expressões, etc – se consultarmos os gráficos relativos à tomada de decisões (Anexo 10.22), ao desenvolvimento de actividades (Anexo 10.24), e à avaliação (Anexo 10.23).

Rui levanta uma questão pertinente, a da consciência dos alunos em relação ao desenvolvimento de competências:

Eles, este ano, têm uma área nova que é o TIC ... em que eles, pelos vistos, têm trabalhado bastante bem. Eles têm desenvolvido outras competências; agora, que eles se apercebam... que eles tenham noção de que as estão a desenvolver... (Rui, I)

As reacções dos professores perante os desafios que as TIC colocam são, obviamente diferentes, desde o receio do trabalho, caso o par não possa estar presente, até ao prazer do desafio – que poderá vir acompanhado de momentos embaraçosos:

A minha colega que dá comigo TIC (disse), “O Frederico não está, não dou a aula! Não vou para os computadores sozinha!” (Frederico, DT, EVT, AP, FC, TIC)

...mas já dei as TIC noutra escola onde estive e isso fez-me sentir muito bem. Fez-me andar a pesquisar mais porque eu, sinceramente, não sabia navegar na internet e foi



isso. Os miúdos começaram-me a perguntar, “e agora, professora, estou neste site, o que é que eu faço?” e eu fiquei envergonhada porque eu não sabia nada de internet. Então, o que é que fiz fora da escola? Entreguei-me aos computadores para investigar na internet, para saber como se navegava, para depois poder ajudar.... [p]ensei que eles não iriam perguntar, não me dei ao trabalho de investigar anteriormente. (Inês, I')

Mas os próprios alunos descrevem o que se passa, parecendo não valorizar (ou desvalorizar) a falta de conhecimento dos professores – apesar da professora estar convencida que o seu par domina a situação, por várias vezes ele manifestou o contrário perante a turma –, resolvendo o assunto do seguinte modo:

I: Por exemplo, se tiverem uma dificuldade, a quem recorrem?

Alunos??: Ao DT.

Mónica: Porque ele sabe mais de computadores que a minha professora de Português. É assim, nós chamamos o professor e ela vem – o professor está ocupado e vem ela; ela não sabe e nós temos uma boa aluna que tem um computador em casa – ela sabe tudo sobre o computador – então ela chama, “Ó Margarida, anda aqui!” E depois ela resolve o problema.

I: E vocês não se importam nada que seja a colega a explicar...

Alunos??: Não.

Alexandre: A “stôra” também já me pediu muitas vezes para ir ajudá-la. Mas se estiverem zangados comigo eu não vou! A mim tanto me faz!

Esses receios e embaraços, segundo o ponto de vista dos professores, poderiam ser evitados se, como sugere Mariana, se contratassem outros profissionais para assegurar as TIC:

Por exemplo, nas TIC, eu acho que deveriam ser professores – e temos tantos licenciados em informática... porquê nós e não eles? Eu não tenho formação. (Mariana, LP, EA, TIC)

### 3.3.5 Teorias-práticas sobre Espaço Lúdico da Matemática e Oficina de Expressões.

O Espaço Lúdico da Matemática é a outra formação transdisciplinar corporizada em tempo e espaço próprios e assumida pela professora de Matemática, Zita, que, segundo os alunos, assume uma postura diferente aqui e no Estudo Acompanhado, face à postura assumida na sua Disciplina:

Em Matemática, é assim, ela quer que estejamos atentos para quando chegar o teste tirar positiva e, então, temos que estar sentados, não podemos falar, temos que estar atentos. Quer que nós estejamos atentos. É para nosso bem! (Mónica)

Também no decorrer da observação de uma sessão do Espaço Lúdico da Matemática se encontrou uma outra diferença, que a própria professora confirmou, a utilização da estratégia do trabalho de grupo – mas algo desvirtuada, como veremos – neste espaço, coisa que nunca acontecia na aula de Matemática.

Aquilo que me foi dado observar, no que diz respeito às actividades levadas a cabo nesta área não disciplinar, foi a elaboração de exercícios, individualmente, cujo texto era recriado à semelhança de outros exercícios conhecidos pelos alunos, acompanhados de ilustrações e que versavam os temas igualmente explorados na Área de Projecto, etc., num dos períodos, por exemplo, trabalhos sobre animais. O resultado final era agrupado numa cartolina onde os diversos contributos individuais permaneciam como unidades devidamente identificadas por assinaturas – o trabalho de grupo visualiza-se apenas na apresentação estática final.

Se as componentes matemática, língua e expressão visual são contributos para um trabalho decorrente dos interesses manifestos no Projecto Curricular de Turma, um aspecto positivo, portanto, uma outra questão se levanta ao nível da actuação da professora. A professora, por um lado, é desafiada a demonstrar que consegue orientar os alunos nestas diferentes áreas, mas, por outro, assume, por vezes, posturas de resolução imediata das dificuldades e dos próprios exercícios, não permitindo que os alunos aprendam através da procura da solução por si mesmos – sendo assim, como encarar o percurso a desenvolver e as dificuldades a superar exactamente como previsto, como lúdicos?

A professora Mariana refere-se também à Oficina de Expressões (sua responsabilidade noutra turma). Com o comentário que faz, é evidente a estranheza – sua e dos alunos – do papel que tem de assumir face ao papel tradicional de uma professora de Português, que vê o seu tempo – entenda-se da disciplina – reduzido e considera o tempo das diversas Áreas Não Disciplinares e formações transdisciplinares como perdido:

Às vezes, vou tentar informar-me com as pessoas que sabem mais, no caso concreto da Oficina de Expressões, com a minha delegada de Português porque já fez um curso de arte dramática. Mas sinto-me um palhaço na aula porque os alunos não estão habituados a ver uma professora, por exemplo, a pôr música clássica na aula e dizer, por exemplo, “ma, me, mi, mo, mu”, “la, le, li, lo, lu” Música clássica e no meio dar berros, não é? Gritos! E depois é uma risota! Aquilo não dá! Depois, eu vendo-lhes os olhos, aliás, vendamos os olhos uns aos outros para ver se as coisas correm melhor a nível de expressão corporal. Por que se não, é outra risota!... [m]as, ao fim e ao cabo, acho que são 45 minutos assim um bocadinho perdidos! E eu também não estou

preparada! Repare, eu também não estou muito preparada.... [h]á aí tantos actores desempregados. Havia muito mais possibilidade de emprego. Haveria menos desemprego ... mas, repare – e é por isso que não concordo com esta reforma – porque eu sentir-me-ia mal, do mesmo modo, porque eu não teria tempo para realizar o que pretendia, as tarefas inerentes à minha disciplina, na aula. (Mariana, LP, EA, TIC)

Avaliada no documento de avaliação intermédia, esta oficina apresenta semelhanças com outras áreas – como se pode ver no Anexo já referido, 9.22, 9.23 e 9.24.

### 3.4 Teorias-práticas sobre consequências da introdução da reorganização curricular.

Para alguns professores a falta de exigência que associam à introdução das Áreas Não Disciplinares, uma das características da reorganização curricular, resulta na desmotivação e, consequentemente na falta de preparação:

Eu acho que os alunos saem das escolas muito mal preparados porque acho que não estão a exigir muito deles. Eu acho que estas áreas todas que os estão a desmotivar. Eles dizem, "Não vale a pena! A Área de Projecto, para quê? Que me interessa a mim estar agora a falar, por exemplo, sobre a Sida, o problema da droga...?" (Mariana, LP, EA, TIC)

...que também se associa à evolução negativa da sociedade:

Hoje os alunos passam mais tempo na escola do que fora da escola. Ainda que, se calhar, se tenha passado para a escola toda a carga da educação – e quando eu falo em educação, educação integral. Nós temos encarregados de educação que se os meninos pudessem vir para aqui de manhã, tomar o pequeno-almoço e ir para casa já de pijama vestido, seria óptimo! Temos outros que não, mas temos alguns casos assim e porque essa indisciplina é muito visível, essa instabilidade, essa inquietação que nós hoje temos nas nossas crianças, nos nossos pré-adolescentes, claro que se reflecte depois no desenrolar da aula e na aprendizagem. Sem dúvida! (Maria, EMRC)

Esta imagem da sociedade leva os professores, de quem Rui (I) nos fala, a reconhecerem mudanças, por exemplo, no que se refere à imagem de professor, mas que os leva a considerar o regresso ao passado, atendendo às características de competitividade da sociedade actual:

...há muitos professores que continuam a dizer, “um bom professor era aquele professor que era reconhecido socialmente, como sendo uma pessoa que preparava os

alunos para entrar numa Universidade, para ser um bom aluno, para tirar médias de dezassetes, para tirar médias de dezoitos”... E, numa sociedade competitiva, de hoje, faz-nos pensar, a muitos de nós, que se calhar esses professores é que são necessários. Investir, investir precisamente mais na aprendizagem de conteúdos cognitivos e que os outros, se calhar, neste momento, não são tão importantes, e que os outros deviam ser a família... outras instituições. (Rui, I)

Vai ainda mais longe quando afirma que a ‘diluição’ do professor no âmbito das novas Áreas Não Disciplinares pode levar à construção de uma imagem negativa de professor:

Dantes o aluno tinha uma imagem do professor, se era um professor exigente, se era um professor cumpridor, se era um professor amigo. Eu penso que eles hoje vêem o professor sobre diferentes facetas. A maior parte do corpo docente dá aulas há muitos anos e, na aula de Português, na sua disciplina, eles continuam a saber o que estão a fazer. Agora, com a criação das novas áreas, o professor dilui-se mais no conjunto. (Rui, I)

O desejo, enfim, é o de voltar a ser apenas o professor de uma disciplina:

Agora, há... haveria certamente, muitas pessoas que ficariam muito satisfeitas por em suma, voltarem a ser o professor de Português, o professor de Inglês, que tem a sua turma pela frente, e em que tem que ensinar Português, tem que ensinar História, tem que ensinar Inglês, e o resto...(Rui, I)

Depois deste retrato, é surpreendente encontrarmos alguém que saliente como mais importantes as aprendizagens interpessoais:

Eu costumo dizer que, mesmo que eles não tenham aprendido muitas coisas de Português, de Ciências, de Físico-Química, pelo menos conseguiram que o relacionamento interpessoal tivesse melhorado muito, e acho que por aí já valeu a pena. (Maria, EMRC)

Mas a visão negativa é ainda mais explorada quando, por exemplo, Gil (PCP), questionado quanto ao futuro da reorganização curricular, defende a necessidade de criação de uma nova escola, onde as Áreas Disciplinares e Não Disciplinares não parecem ser solução para coisa alguma e onde, as adaptações curriculares parecem responder a mais interesses dos alunos:

Gil: Eu suponho que a nossa escola, tal e qual é, tem que se modificar. Tem que se criar um outro tipo de escola porque para muitos alunos, os conteúdos das diferentes disciplinas não lhes dizem nada. Tem que se criar uma escola que vá ao encontro dos interesses dos alunos.

I: E não chegará a Área de Projecto, por exemplo, para ir de encontro...

Gil: Suponho que não porque acho que o nosso estudo, que o nosso currículo é demasiado académico – e, quem sou eu? – mas acho que se devia criar uma

escola... aquilo que já se faz em parte com alguns alunos que têm bloqueios e que se fazem adaptações curriculares, e que vão, ao fim e ao cabo, tornando positivos ou interessantes para esse tipo de alunos. Mas há outro tipo de alunos, grande parte dos nossos alunos que não sabe ler, mal sabe escrever, e continuamos a dar mais Português, mais Matemática e mais isto e mais aquilo! Acho que se devia criar outros centros de interesse para esse tipo de alunos. (Gil, PCP)

Noutro momento da entrevista, Gil defende a memorização para retirar Portugal ‘das caudas do mundo’ – a par de Zita que a propósito do estudo dos rios num mapa, na 2ª sessão de Estudo Acompanhado observada, disse: “Na escola primária eu tinha que saber. Tinha um mapa na porta do quarto e aprendi. Acho que foi uma das coisas boas que se perderam!” –:

Agora, caiu-se noutro disparate, a Matemática, o ensino da Matemática, porque é que há tanto insucesso? Porque é que somos um país que está nas caudas do mundo? Alguém já pensou nisso? Muita gente pensa e gente também que sou, penso. Deixou-se de... da tabuada, que a tabuada, se calhar, tinha problemas grandes para os meninos. Memorizar! Há certos tipos de verdades que são dogmas! Eu suponho que também, no campo da Matemática, o saber-se a tabuada são dogmas que as crianças... é ferramenta que a criança usa ou devia usar para fazer... para saber fazer o seu cálculo mental. E agora usam-se máquinas e mais máquinas...(Gil, PCP)

...e afirma que a escola paralela é a culpada de tudo:

O grande problema eu volto a dizer – aliás, isso dava pano para mangas – é a escola paralela. As crianças na nossa escola aprendem muito pouco. Eles aprendem tudo lá fora. Tudo, nas televisões, nos jogos, nas telenovelas, sei lá. A nossa escola, tal como está, para a grande parte dos alunos, não lhes dá resposta, é isso, ao fim e ao cabo. (Gil, PCP)

Para Ana, a Área de Projecto poderia ser uma solução para uma melhor preparação dos cidadãos portugueses, mas se for aproveitada de modo a estabelecer uma ligação mais profunda com o mundo do trabalho:

Há todo um mundo... todo um Portugal em que nos inserimos. E diz-se, “estaremos a preparar os portugueses, para aquilo que Portugal precisa dos seus cidadãos?”. Ainda hoje um colega me dizia, “eu estou no mundo do trabalho, da construção civil, e eu sinto que nós não estamos a preparar os alunos para isso!”. E eu digo, “meu Deus, mas nós temos aqui essa possibilidade porque se temos uma Área de Projecto nós poderíamos concretizar mesmo”, “Mas o quê”, diz ele, “mas o quê? Concretizar o quê?”. Quer dizer, as concretizações acabam por ser muito vagas, não... sei lá, era preciso inserir em tudo isto o mundo do trabalho. (Ana, CGF)

Mas esta integração não seria fácil; poderia, contudo ser uma resposta para os alunos que ‘rejeitam a aprendizagem escolar’, como já foi afirmado neste capítulo:

Agora, como? Esse foi sempre um desafio que me aliciou porque eu acho que se gera, de facto, para aqueles alunos que rejeitam a aprendizagem escolar (através da escrita, através da linguagem verbal,...) ... mecanismos de preguiça porque eles até são altamente vocacionados para outras coisas, para outros trabalhos, para outro tipo de organizações mas que não suportam pegar num livro e estudar! Não sabemos às vezes como vencer essa relutância deles, mas eu acho que também a vertente do trabalho que implica o trabalho manual mesmo, numa construção de qualquer coisa, o fazer coisas, mesmo a sério, faz falta! Faz falta! E sobretudo, então, há certos alunos para quem só isso faz sentido, não é? (Ana, CGF)

Esta questão coloca-se porque, afirma, os alunos que apresentavam taxas elevadas de insucesso continuam a manifestá-las, pelo que reafirma a vertente do trabalho:

Isto gera um mundo de discussões, salutareis em muitos casos mas que põem os professores em conflito com muita coisa e a ver que, realmente, os alunos que tinham dificuldades, essa faixa continua a apresentá-las. Isto ainda não resolve essas situações! Falta qualquer coisa de muito concreto no mundo do ensino e das escolas, e eu penso que é a vertente do trabalho. De trabalhar com as mãos também... (deve) fazer parte do currículo. (Ana, CGF)

Esta vertente do trabalho é referida por outros professores que recordam os cursos comerciais e industriais, considerando que foram boas soluções e que, possivelmente, poderiam continuar a sê-las, pelo menos para alunos com insucesso, especialmente se esse insucesso estiver relacionado com um de dois factores: a proveniência de estratos sociais e económicos problemáticos e a pertença a novos conceitos de família decorrentes de divórcios:

Eu lembro-me sempre, não é que eu seja do tempo da velha senhora, mas eu lembro-me sempre daqueles cursos que havia, esses cursos comerciais, industriais em que eles aprendiam a trabalhar. Aprendiam qualquer coisa. Portanto, na minha maneira de ver, acho que a nossa escola actual, tal como está criada, não responde aos interesses dos nossos alunos. E digo isso, ... também, era o mesmo tipo de alunos que tinha insucesso escolar. E que alunos eram? Que alunos são? São alunos que vêm desses estratos sociais com mais problemas, alguns até com famílias, digamos, economicamente e financeiramente sem problemas mas que devido a problemas de divórcios e de... também já começam a reflectir-se na escola. Portanto, esse tipo de alunos é que tem insucesso escolar! (Gil, PCP)

Rui apresenta como solução as escolas profissionais que poderiam responder às necessidades dos diferentes alunos – alunos esses que, no entanto, vivem na ilusão de quererem ser médicos ou engenheiros:

Há realmente alunos, nem todos são iguais mas, toda a gente quer ser doutor, quer ser engenheiro e quer ser médico e acaba por... Será que a questão do ensino profissional não deveria ser apresentada mais cedo? Acabaram com as escolas industriais e profissionais. Dantes – por isso é que eu sou um bocado conservador –, tínhamos

bons electricistas, bons carpinteiros, tínhamos bons técnicos nessas áreas; as pessoas eram canalizadas directamente para ali, mas outros porque gostavam e estavam já motivados para a parte técnica. (Hugo, EF)

Este estado de coisas leva Hugo a pensar que o acesso à universidade, desejado por todos, se aceita no quadro do alargamento da obrigatoriedade da frequência da escola, ou seja, a passagem de todas as crianças e jovens pela escola terá consequências como as seguintes:

depois começam-se a nivelar as coisas por baixo! Eu sempre perguntei por que é que, já que não há hipótese de com vinte e oito alunos se fazer um ensino mais individualizado, os professores têm que nivelar? E quando nivelam, por que nivelam por baixo? E os alunos que são bons? Não se vai dar a oportunidade deles evoluírem?(Hugo, EF)

Os professores referem-se à sua evolução ao longo dos anos afirmando que não tem sido muito visível:

Tenho mantido sempre o mesmo esquema. Mantenho quase sempre o mesmo esquema, portanto, a mesma atitude, o mesmo respeito. Procuo que haja respeito, só que, agora, evito dar um estalo, isso evito, é evidente! Isso evito! (André, EM)

Eu, pelo menos neste momento sinto que sou, naquela turma, um professor de Inglês igualzinho aqui há dez, quinze, vinte anos atrás, embora, lá está, em termos pessoais, como professor de Inglês sinto-me muito mais realizado na passagem dos conteúdos, sou capaz de me sentir mais realizado no 5º ano! Eu, por acaso, às vezes também dou comigo a pensar nisso e faço, uma retrospectiva, e eu acho que em mim não houve assim grande modificação ao longo da carreira. Momentos, momentos de saturação, de stress, ainda não me atingiram. Ainda não me atingiram, mas também, pelo contrário, também não me sinto, hoje, um melhor professor do que era há três, do que era há quatro. Eu gostava, às vezes, de responder a mim próprio porque é que eu – por tantas experiências que passamos –, não me dão satisfação pessoal? (Rui, I)

Outros reconhecem um decréscimo de entusiasmo, e uma maior dificuldade em leccionar actualmente:

Eu acho que já fui um bom profissional, um excelente profissional.... [A]cho que já fui um excelente professor! Já fui. Já! Pronto, tenho vinte e sete anos de serviço.... [J]á tive essa faceta; neste momento acho que não... Eu tenho rasgos ainda que me sinto... Falta-me já um pouco a força que já tive. Se calhar! Mas falta principalmente o entusiasmo que tive!.... [E]stou um pouco cansado já, apesar das inovações e de tudo.... [P]recisava de qualquer coisa de diferente, sabe? Precisava mesmo! (Frederico, DT, EVT, AP, FC, TIC)

Eu estive requisitado ... sem dar aulas e voltei há quatro anos. Senti que era muito mais fácil dar aulas antes. Depois comecei a ver que havia uma intoxicação enorme, realmente em termos de papelada e com algumas áreas, nomeadamente a Área-Escola, era só uma questão de ter que fazer. Em termos dos próprios alunos comecei a sentir a tal violência, o tal protecçãoismo dos coitadinhos. (Hugo, EF)

Às vezes sinto-me irritado com os alunos. Comigo próprio. Eu vejo que o professor, a vida do professor é como se fosse um aventureiro, tem sempre que fazer melhor, e amanhã tem que ser melhor que hoje. E o que eu sinto é... como direi?, uma certa angústia, quer dizer, o professor não faz mais porque não pode, mas cada vez mais se exige ao professor para fazer... sem apoios nenhuns. Também acho que o cargo de professor é um cargo, sei lá, para mim, dignificante, tem sido desrespeitado nestes últimos anos. (Gil, PCP)

Joana, pelo contrário afirma ter mudado a sua maneira de planificar, salientando a necessidade de alterar: “Completamente diferente. Teve que ser diferente.” (Joana, CN)

Esta concepção tradicional de professor e de aluno, que alguns defendem, contrasta com a necessidade de consciencialização por parte dos professores de que até os próprios alunos se apercebem das mudanças e as exigem na própria escola:

...pensar que os próprios alunos já não aceitam qualquer tipo de aula, já não aceitam qualquer tipo de professor, portanto, um professor que está a remar contra a maré está a criar obstáculos muito grandes à sua própria intervenção. (Luana, PCEI)

Ou como afirmava Ana (CGF) em conversa com a professora Maria João, “os alunos do 6º ano já não aceitam que os professores dêem aulas mais tradicionais. Considero o trabalho de grupo fundamental!” (Notas de campo, 2002/06/04)

De facto, quando questionados, os alunos apresentam visões contraditórias enformadas em teorias e em expectativas mais ou menos tradicionais, pelo menos no que se refere à avaliação:

Mónica: Ah! Assim (nas aulas de 90 m.), ficamos um bocadinho mais irritantes, se não tivermos um intervalozinho. Se estivermos sempre a olhar para o quadro, a olhar, a olhar... ficamos cansados.

...

Alexandre: Eu queria que continuasse assim porque agora nós estamos atentos e ainda há negativas; então, imagine, se estamos a brincar? Então ia tudo para o ar!

Os professores poderiam também ser melhores professores se aceitassem um regime de dedicação exclusiva, o que poderá ser a solução profissional e pessoal, segundo Hugo:

É evidente que há professores que procuram uma outra actividade fora da escola para poder suportar, para ter um determinado tipo de nível de vida e isso vai-se reflectir inequivocamente no empenho, na preparação das aulas. Então, eu defendia que havia exclusividade porque, assim, o professor estando na escola havia duas coisas, havia tempo para reuniões, havia tempo para reflectir, havia tempo para dialogar com os



outros colegas e havia tempo para estar com a família, ou seja saía daqui, não pensava mais na escola, era só para a família. (Hugo, EF)

Este aspecto do tempo para a família e da disponibilidade maior ou menor é salientado por Joana e por Zita:

A questão é organizar as coisas na escola para que todos possam estar em tempo útil. É isso. Porque há pessoas que têm uma família, que lhes dá muito que fazer e que profissionalmente são ótimas, não é? E outros que não têm e são péssimas, portanto, não tem a ver com isso...(Joana, CN)

Eu não tenho horas para chegar a casa. Posso ficar aí até mais meia hora, três quartos de hora... Eu acredito que as pessoas que não têm filhos se empenhem! (Zita, M, EA, ELM)

No que se refere à importância da formação inicial, Francisca, o elemento mais novo e com apenas um mês de prática afirma categoricamente:

Acredito que há professores que não tenham formação nenhuma porque a maior parte deles vem de cursos que não têm nada, nada que ver com o ensino e nomeadamente professores do ensino primário que fazem mais não sei o quê e acabam no ciclo. (Francisca, H, AP)

Temos opiniões como a de Maria que alerta para a perenidade de qualquer formação, inclusive a própria formação inicial:

Por formação penso que a nível pessoal a gente deve saber sempre cada vez mais porque a nível profissional também não devemos estagnar. O facto de ter tirado um curso não me deu o canudo *ad eternum*, para a vida. nesta fase a gente já só estuda aquilo que a gente gosta exactamente. (Maria, EMRC)

Mas, a tarefa cabe a cada um que, sozinho, será capaz de se actualizar, pelo menos de acordo com Ana:

É certo que a grande maioria dos professores de 2º e 3º ciclos são licenciados e podem estudar e actualizar-se sozinhos, em grupo, ou inseridos em cursos de formação. Por vezes é preciso vencer uma certa inércia. (Ana, CGF)

Gil, por seu lado, salienta o carácter esporádico da formação caracterizando-a como a prova de atletismo ‘salto em barreiras’:

Agora, normalmente, o tipo de formação que os professores procuram, para já, a formação é como se fosse, faz-me lembrar aquela corrida de atletismo, a corrida dos saltos em barreiras, quer dizer, cada formação, quer queiramos quer não, o professor vai, se bem que alguns procuram aquilo que desejam, mas o problema é a aquisição de créditos. (Gil, PCP)

O que é reconhecido é a caminhada que cada professor terá que fazer por si, ao seu ritmo atendendo a que a insatisfação é uma característica do educador:

Eu acho que cada professor tem a sua caminhada, tem o seu percurso. Nós não podemos exigir que todas as pessoas estejam na mesma fase do seu desenvolvimento e uns estarão mais, outros estarão menos, outros já estão em busca de outras formas, porque isto é mesmo assim. Em educação a busca é contínua, nunca se está satisfeito, nunca se encontra uma maneira de estar a resolver tudo. As pessoas têm que continuar a buscar, a procurar novas formas. Não vejo os professores 100% satisfeitos. É evidente que isso não existe. Isto não é a panaceia!(Ana, CGF)

Gil relaciona a questão da indisciplina – assunto que inquieta muitos professores levando-os a procurar formação nessa área – com a necessidade de os próprios encarregados de educação e pais assumirem como sua a tarefa de educarem os seus educandos – tarefa para a qual talvez precisem de formação, ironizando da seguinte forma:

Tenho a impressão que o problema da indisciplina é um problema social, é um problema de família. A gente fala muito do professor e da formação e se a gente falasse da formação da família, do encarregado de educação? (Gil, PCP)

Relativamente à formação proporcionada pela própria escola, Ana põe a tónica nos próprios professores que considera serem ‘um público difícilimo’:

Ana: Tem sido proporcionada muita coisa, o problema é que as pessoas nem sequer se inscrevem muito em acções de formação...

I: Só quando precisam de créditos?

Ana: Não só. Não. É curioso! Olhe eu estive por exemplo, numa acção de formação – tenho estado todos os anos em acções de formação, não preciso nada de créditos e, como eu, muitos colegas meus – mas são, geralmente, uma decepção. As pessoas ficam muito decepcionadas com as acções de formação. Acho que é uma responsabilidade tão grande para os formadores! Nós, os professores, somos um público difícilimo. Difícilimo! E pouquíssimas pessoas sabem trabalhar connosco. (Ana, CGF)

Joana salienta a necessidade ou não de créditos:

Oportunidades de formação? Eu sinceramente não vi muito bem porque, este ano, não estava interessada em fazer. Tinha já crédito para este ano (e portanto, quis descansar um bocado). (Joana, CN)

Mas, segundo Hugo, em Portugal vive-se numa atmosfera do tipo ‘laissez-faire’... que afecta todos, inclusive os professores que só cumprirão (mesmo a formação) quando penalizados:

Eu penso que está inerente ao povo português. O povo português é um povo que enquanto está no “laissez-faire, laissez-passer”, isto é, enquanto se vai andando e vai rolando, está tudo bem, não é? Eu penso que nós, o povo português na sua síntese, só começa a cumprir quando é penalizado. (Hugo, EF)

Já Mariana não perde as oportunidades de formação, quer antes da reorganização curricular, quer actualmente, mas não vê nelas nada de atractivo, nem tão pouco uma actualização efectiva:

Mariana: Não perco as oportunidades. Seja a pagar, não seja a pagar, eu vou sempre e, repare, eu já estou no topo da minha carreira e vou sempre. Quando nem preciso de créditos.... [A] nível pessoal eu sempre me senti realizada na profissão porque eu acho que nunca parei. Eu sempre acompanhei as reformas e fui acompanhando... Assisti a acções de formação, informei-me sobre o assunto (dislexia, deficiência auditiva), participei em colóquios, comprei muita literatura, portanto, sempre me actualizei. Por isso, sinto-me realizada!

I: E nestes últimos anos acha que se actualizou ainda mais?

Mariana: Não. Não acho... [T]alvez porque já estou em fim de carreira, não vejo assim nada de atractivo na nova reforma. (Mariana, LP, EA, TIC)

Num outro momento da entrevista, Joana toca na questão do trabalho real efectuado dia-a-dia na escola, trabalho esse que não lhes é verdadeiramente reconhecido, não sujeito a créditos:

Aliás acho que é um bocado isso que funciona também como desmotivante, porque as pessoas trabalham imenso, trabalham imenso e depois chegam à conclusão de que não lhes é reconhecido. Nem pelos pares... pelos colegas. (Joana, CN)

Por seu lado, Francisca defende que não tem que haver formação específica para as Áreas Não Disciplinares, mas vai mais longe – recordemos a sua reduzida experiência –, considera haver muita formação que não vale a pena:

Eu acho que não. Acho que não tem que haver uma formação específica para essas áreas (não disciplinares) não é?... [s]ó se realmente fosse interessante para a disciplina, percebe? O que é que lhe posso dizer? Há muita formação, como sabe, há muita formação que não vale a pena; quer dizer, é fazer porque se fez! (Francisca, H, AP)

Para além da necessidade ou não de formação, de actualização sentida pelos professores há uma outra questão que sobressai, a da proximidade da aposentação levantada por Mariana e por outros professores que corroboram a acomodação que nessa fase sentem relativamente a cargos ou à disciplina:

Sinto-me acomodado. Sinto-me, sei lá, como se fosse uma pessoa ou um operário que tem que fazer, tem que desempenhar uma determinada tarefa.... [A] acomodação é por conhecer o cargo (PCP). Estou bem. Não me sinto, como direi?, não me sinto angustiado como quando se começa uma tarefa de novo. (Gil, PCP)

André fala de conformação e da possibilidade de se reformar se o deixassem:

André: Eu... procuro sentir-me satisfeito porque me conformo com o que tenho, muito ou pouco. Conformo-me com o bom e procuro afastar o mau. Portanto, eu conformo-me com pouco, não é?... [M]as eu venho para a escola com gosto. Eu continuo a vir com gosto. Venho com gosto...

I: Mas se pudesse deixava de ser professor?

André: Sim. Deixava.

I: Portanto continua a ser professor por uma questão apenas de continuar a ter um emprego...

André: Não. Uma questão de honra! Uma questão de honra! Não faltei uma única vez este período! Uma única! Não dei um artigo sequer! Também não precisei. Não precisei. Mas não dei! Portanto, eu que profissionalmente não, quero ir até ao fim! Até ao fim, embora se me deixassem ir já embora, ia-me embora, isso, verdade seja dita! É para cumprir a minha obrigação! (André, EM)

Margarida fala da componente económica como justificativa para a continuação na profissão dada a impossibilidade de concretizar outros sonhos: “(Faria) uma coisa impossível, que era criar um atelier de expressão para miúdos!”; Inês fala-nos também de um seu outro sonho:

o meu sonho era o teatro. Foi sempre o meu sonho, mas como vi que era uma coisa que em Portugal não tinha saída, então... Eu sempre gostei de Inglês... Começou-me a entrar o bichinho da educação, o bichinho do ensino – depois de estar na faculdade, apaixonei-me pelo ensino! Gosto do que faço, mas a arte fala mais alto!(Inês, I’)

Francisca, apesar de não falar de paixão, diferencia muito bem a sorte que diz ter por não estar desempregada, da “sua carreira”:

Para quem estava à espera de estar muito tempo desempregada, de um momento para o outro, ter esta oportunidade que é muito boa, que é muito positiva, não é? É o que toda a gente me diz, que tive muita sorte!.... [S]ó deixaria de dar aulas se, efectivamente, para a minha carreira alguma coisa aparecesse... de bom!

Mariana acrescenta, aproximando-se de André:

Mariana: Deixaria de dar aulas. Ia para a reforma.

I: Acha que não é cativante o suficiente?

Mariana: Já não. Para mim já não é! Eu ia para a reforma realmente porque me sinto ... acho que sinto-me saturada do comportamento dos alunos, de toda esta nova reforma, de também, é como eu digo, exceptuando (a turma) X, ver-me sozinha neste mar tumultuoso. Sinto-me sozinha... Há muitas coisas (fora da escola) que eu gosto de fazer (Mariana, LP, EA, TIC)

Rui fala do desejo que já tem algum tempo: “não quer dizer que amanhã não venha a pensar de outra forma, mas se pudesse ir para a reforma ontem! Ia!”. Mas, Joana afirma:

Joana: Vou continuar a ser professora!

I: Mesmo que tivesse a oportunidade de deixar de ser professora?

Joana: Sim! Sem dúvida! (CN)

Perante a hipótese de um desafio para outros cargos, no sentido de “vencer” a acomodação, André responde:

Depende do projecto. Só se fosse da minha área – Faz-me muita confusão os papéis!.... [A]gora, se me disser, “Vais fazer este trabalho!”, “Oi! Altamente!” Se me dissessem assim, “Vais acolá, fazer a instalação eléctrica não sei de quê”, eu ia.... [N]as condições actuais, por iniciativa minha, nada!.... [E]u faria imensas actividades, só que a gente, só que sei que, à partida, que não me iria meter em coisíssima nenhuma porque vou encontrar imensas coisas, imensos problemas à procura de um micro, à procura de coisas, não sei quê, não sei que mais, assim coisas deste género! (André, EM)

Distintamente, a Coordenadora dos Directores de Turma ainda continua cheia de energia para enfrentar novos desafios:

Mesmo estando em final de carreira, é verdade. Este ano é o último ano obrigatório no ensino. Eu costumo dizer mas mesmo estando em final de carreira eu continuo, na mesma, a aceitar desafios. Podia ir ao Conselho Directivo pedir para não me darem isto ou não me darem aquilo. Não. Eu aceito os desafios! (Lídia, CDTs)

Novos desafios associados ao crescimento é o que Ana, a Coordenadora da Gestão Flexível, apresenta numa visão que contrapõe a possibilidade de crescimento dos adultos, no âmbito do seu trabalho e em reflexão com outros adultos, com essa mesma possibilidade advinda do contacto com as crianças, considerando esta última superior e mais gratificante:

(As discussões) [p]odem ser fonte de crescimento, só que, efectivamente, esse crescimento não se sente, nós sentimos um pouco o tempo perdido.... [p]orque também não estamos tão interessados assim em que aquele adulto... no crescimento daquele adulto. Essa não é a nossa tarefa, isto é, será que ele cresce ou será que não cresce com a discussão? Antes pelo contrário fica na dele, o outro fica na outra; geralmente é o que acontece com adultos.... [E]u acho que as crianças permitem isso (crescimento) e como nós, ciclicamente, estamos com eles, há essa possibilidade dessa construção e de inflectirmos os caminhos e de fazermos melhor. É um crescimento que fazemos com eles a toda a hora. Não paramos nunca de crescer porque cada criança é uma criança diferente, portanto, são mundos diferentes que entram em sintonia connosco. É um crescimento conjunto a toda a hora. Com os

adultos, esse crescimento muitas vezes é tão doloroso que acaba por se fazer pouco; fica-se mais na dor e menos no crescimento. (Ana, CGF)

Os alunos têm uma consciência apurada do crescimento que os professores efectuam ao longo do ano, manifestando satisfação por terem contribuído, de algum modo para esse mesmo crescimento, afirmando:

I: Vamos pensar nos vossos professores para tentarmos descobrir se eles por terem que, de repente, “dar mais aulas” – coisas a que não estavam habituados – se também aprenderam muito com aquilo que tiveram de fazer?

Alunos???: Sim.

Alexandre: Principalmente na Área de Projecto.

António: É. Principalmente. Algumas técnicas que nós sabíamos e os “stôres” não sabiam e assim aprenderam connosco.

I: E como é que eles se sentem quando aprendem uma coisa que são vocês a ensinar?

Alunos???: Ficam todos contentes!

Mónica: Ficam todos felizes!

António: Começam-se a rir!

Mónica: A nossa professora de Português em Estudo Acompanhado, no outro dia, estávamos a resolver um problema de Matemática e ela disse assim, “já aprendi uma coisa nova com os meus alunos!”

I: Portanto, vocês também ficam contentes quando vêem que os professores não têm qualquer problema em dizer que não sabiam e que agora já sabem.

Alunos???: Sim.

Ana considera que o crescimento depende de cada um que, como profissional nunca se sentirá satisfeito totalmente com o que conseguiu até um determinado momento:

Somos todas pessoas com um percurso de vida, com uma formação académica e com um percurso de vida que pertence a cada um e cada um está a fazer aquilo que acha, com certeza, que é o melhor para a sua turma, para os seus alunos.... [E]m educação há sempre alguma coisa que nos inquieta e que nos leva a estar continuamente com um ponto de interrogação na testa. Eu costumo dizer que sou uma pessoa de ponto de interrogação na testa, continuamente. E se algo me define é exactamente o ponto de interrogação! (Ana, CGF)

Se o crescimento depende de cada um, será que é igualmente claro que o desenvolvimento profissional poderá ser impulsionado – se não, por que razões; se sim, de que modo – pela existência de Áreas Curriculares Não Disciplinares? Foi isso precisamente que tentámos saber, para obtermos mais dados, através de um comentário escrito pedido a todos os professores colaboradores deste trabalho. Como respostas obtivemos perspectivas diferenciadas:

...pelo facto de não existir um programa estruturado em conteúdos e aprendizagens, embalamos numa pesquisa e organização da aula completamente novas, porventura

mais meticolosas e exigentes. Isso leva-nos, muitas vezes, a uma postura mais ‘stressante’ geradora de insegurança e algum mal-estar. Por outro lado, ao nos envolvermos nas actividades e dinâmicas criadas pelos projectos (quer nossos, quer dos alunos) estimulamos de forma muito positiva a nossa auto-satisfação profissional. (Frederico, DT, EVT, AP, FC, TIC)

Qualquer alteração da reorganização curricular contribuirá para o meu desenvolvimento profissional no sentido de ser confrontada com novas práticas educativas. Neste caso houve mudanças de modo a poder articular as áreas disciplinares com as novas áreas não disciplinares. Estes cruzamentos exigiram maior número de contactos com os professores do Conselho de Turma originando conhecimentos mais profundos acerca dos alunos tanto a nível científico como a nível comportamental. Na sala de aula tive a possibilidade de utilizar com maior frequência o trabalho de grupo, e de investigação, as práticas lúdicas com materiais manipuláveis e informáticos, etc. (Zita, M, EA, ELM)

Dos professores que entregaram o comentário (cinco), André é o único que responde taxativamente que a existência destas áreas não contribuiu para o seu desenvolvimento como professor, por várias razões:

- a) Não tenho qualquer formação (nem me foi oferecida) em AP, TIC, Formação Cívica, etc., na óptica do aluno.
- b) Mesmo sabendo um pouco disto tudo não tive conhecimento de qualquer programa mas somente de alguns objectivos muito vagos.
- c) Porque tudo isto é muito vago (voga?) negámo-nos a avaliar negativamente em AP quando tal implicasse a retenção do aluno. (André, EM)

A estas razões acrescenta: “continuo a verificar que os ‘bons’ professores estão desanimados; não há estabilidade!”, à semelhança do que tinha afirmado alguns meses antes na entrevista que nos concedeu.

A visão da Comissão Executiva Instaladora é a de que contribui para o enriquecimento apesar de não estar envolvida na prática lectiva:

...pensar nelas (áreas) e fazer passar a mensagem enriqueceu-me profissionalmente. Sendo áreas novas e diferentes, potenciaram as oportunidades de formação dos alunos e as novas áreas, porque não disciplinares, deverão proporcionar aos alunos a aplicação dos conhecimentos que vão adquirindo, valorizando assim as aprendizagens. (Luana, PCEI)

Ana vai mais longe, porque está também na prática, e diz:

As Áreas Curriculares Não Disciplinares contribuíram para aumentar a minha inquietação profissional e por me colocar em novas pesquisas muito diferentes das de professora de Português-Francês. No âmbito de AP, tive que aprender a trabalhar em Projecto (50 h de formação); no âmbito de EA, fiz leituras e estudos; no âmbito de Formação Cívica também. Tive que aprender mais ‘computador’. Passei a pesquisar

sobre ‘todos’ os assuntos que interessaram os alunos, em termos de Projecto e sobre todos os outros que me interessaram como educadora. (Ana, CGF)

Ana conclui, replicando o tema da dissertação:

Entre ‘potencialidades e constrangimentos’ há uma verdadeira luta cujo resultado não é claro – conseguiremos desenvolver as competências indispensáveis para o desenvolvimento integral dos nossos alunos? – A busca contínua da solução é a caminhada pedagógica! (Ana, CGF)

Para concluir, Luana considera que o crescimento de cada um de nós passa pela perseguição do sonho – qual Santo Graal? –:

É preciso continuar a perseguir o sonho. Há muito para caminhar e o sonho vai sempre na nossa frente! (Luana, PCEI)



## CAPÍTULO 4

### CONCLUSÕES

Após a caracterização do trabalho deste conjunto de professores e de alunos da Escola Y, resta-nos, então, tentar construir a nossa própria teoria enformada nestas teorias-práticas que acabámos de explicitar. Obviamente que esta tentativa de construção é apenas uma tentativa, entre várias possíveis. Obviamente, também, essa construção é limitada pelas nossas próprias teorias prévias, pelas nossas práticas iniciais ao nível da investigação, pela selecção e utilização de metodologias e instrumentos de investigação, pela natureza e individualidade dos próprios dados que obtivemos – que serão sempre parciais e recriados pelo nosso próprio olhar –, pela riqueza do campo de investigação, etc.

Podemos, assim, tentar avançar a ideia de que a reorganização curricular, tal como é preconizada no Decreto-Lei nº 6/2001, é entendida de diferentes formas por cada um dos elementos do Conselho de Turma e por cada elemento das estruturas de gestão ouvidos – e, num grau de entendimento diferente, pelos próprios alunos. De igual modo, as suas práticas são diversificadas, o que não espanta, como é óbvio; o que espanta, sim é a contradição entre o que cada elemento assume como teoria sua, após a interpretação que fez da legislação, e as práticas que evidenciou. Por outras palavras, cada professor (em cada grupo disciplinar, em cada departamento, em cada conselho de turma, de directores de turma, pedagógico, etc) sente-se livre para interpretar a legislação à sua maneira, defender ou não as teorias, e consequentemente, assumir compromissos de colaboração, por exemplo, e depois não se sentir responsável por cumprir esses mesmos compromissos, atribuindo as culpas a outros, às circunstâncias, ao país de tipo ‘laissez-faire’, ou a outros factores.

Consequentemente, parece-nos que dessa vivência contraditória depende o modo como cada professor participa, ou melhor se auto-impele a participar ou se auto-afasta dos processos de construção, gestão e avaliação, sendo o movimento de adesão ou de afastamento consciente e inconscientemente justificado pelo que pensa, a um nível individual e privado, pelo que diz e faz, a um nível público, e ainda, pelo

que escreve, a um nível semi-público (pois muito poucos, efectivamente, têm acesso ao que se regista).

Ao nível das teorias, das palavras, das acções e dos registos a contradição é constante. Descobrimos, então, profissionais que tomam como sua a teoria que enforma a reorganização curricular, e que o afirmam publicamente mas que, por exemplo, pelas actividades e decisões tomadas relativamente a aspectos como a avaliação ou a integração das Áreas Não Disciplinares no Projecto Curricular de Turma, e deste no Projecto Curricular de Escola, e pelos registos que efectuem, provam que não acederam à teoria que efectivamente subjaz à reorganização curricular.

Assim, as teorias e as práticas sobre alguns dos aspectos mais característicos da reorganização curricular, como sejam as Áreas Não Disciplinares e a sua articulação com as Áreas Disciplinares no âmbito da construção de um Projecto Curricular de Turma em consonância com o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Educativo, manifestam graus de reflexão e de envolvimento pessoal e profissional díspares ao nível da construção, da gestão e da avaliação do currículo. Essa disparidade, como é identificado, relaciona-se com as estruturas e as condições existentes, entre muitos outros factores, mas, relaciona-se, acima de tudo com a experiência profissional e de vida de cada um – como cada um dos colaboradores nesta investigação demonstrou.

Mais, as teorias-práticas sobre a reorganização curricular decorrem da auto-imagem que cada um revelou de si próprio. Podemos, então, afirmar que a sua auto-imagem tanto se parece aproximar de uma concepção militante, como de uma concepção missionária, romântica, laboral ou burocrática, se quisermos seguir esta tipologia (Formosinho & Ferreira, 1997), encontrando-se os vários professores que connosco colaboraram em estados que oscilam entre a extrema satisfação e a desilusão dentro de cada uma dessas concepções, sendo que a satisfação (e a desilusão) surge associada ao grau de desenvolvimento da capacidade reflexiva desses mesmos professores enquanto factor indutor de crescimento profissional.

Cremos que são igualmente visíveis, muito pela faixa etária a que pertencem, pelos anos de serviço que já percorreram e pelo tipo de vivências, o que Huberman (1992) perspectiva como percursos-tipo. A maioria dos elementos tem mais de quinze anos de carreira, encontrando-se na fase que Huberman apelidou de diversificação e activismo, e que os leva a um questionamento mas que parece resultar, pelo menos

para os que já ultrapassam os vinte e cinco anos de carreira, em alguma serenidade, em parceria com algum questionamento, para uns, e em conservatismo e desinvestimento assumidos pessoal e publicamente, para outros. Foi, ainda, possível encontrarmos percursos menos típicos, como o caso das professoras mais jovens e inexperientes com práticas e teorias rapidamente ‘tradicionalizadas’ – muito fruto do peso do senso comum que ainda não deu lugar à reflexão e, consequentemente, a um crescimento profissional efectivo.

As diversas experiências de vida e construções profissionais dos professores parecem determinar o modo de integração, a facilidade ou resistência quanto à tomada de decisões, quanto à colaboração e quanto à avaliação, ou seja quanto à construção, gestão e avaliação do currículo, quer individualmente, quer num trabalho em equipa que a profissão de professor implica, tanto ao nível da turma, como ao nível do departamento, da escola e mesmo ao nível da sociedade.

Neste caso, a ideia com que ficamos dos diversos discursos dos professores entrevistados é a de que trabalham agrupados (mas não em grupo) na união de parcelas (mas não construção), tendo como fim do seu trabalho (mas não finalidade educativa) dar visibilidade (mas não consistência) a projectos, sejam eles educativos ou curriculares.

A Escola Y parece ser uma escola onde a mudança é desejada – mesmo que seja uma mudança para algo que já se viveu –; onde a aprendizagem organizacional é desejada por alguns e incentivada mas não realmente efectiva, pela dificuldade de tal tarefa face à resistência de muitos; logo, não se pode considerar verdadeiramente uma escola que aprende mas uma escola onde alguns aprendem.

A cultura da qualidade (Montero & Molina, 1996) que resulta da interligação do desenvolvimento curricular – sinónimo de abertura, flexibilidade e integração, onde tem um papel crucial a construção do Projecto Curricular de Turma –, do desenvolvimento organizacional – onde são visíveis metas e expectativas partilhadas, a participação, a cultura de colaboração, a liderança e o rompimento com rotinas e tradições nem sempre lógicas –, do desenvolvimento profissional – onde a investigação, a experimentação e a reflexão são evidentes e contribuem efectivamente, ao nível pessoal e ao nível profissional, para a sua qualificação, identidade e satisfação – e da melhoria da aprendizagem dos alunos – numa espiral contínua de crescimento ao nível da motivação, gosto e aprendizagem efectiva – não

parece ser a imagem desta escola, pelo menos de uma forma articulada e consistente, condições essenciais para o seu sucesso.

Assim, em consonância com as vozes que escutámos pronunciarem-se sobre teorias e práticas, em consonância com as práticas que presenciámos e com os registos a que tivemos acesso, ou seja, através da reflexão na acção, sobre a acção e através da reflexão sobre a reflexão na acção (Schön, 1987) destes professores podemos ensaiar uma conclusão, a de que a reorganização curricular apresenta potencialidades para o desenvolvimento profissional do professor; no entanto existem, igualmente, constrangimentos, não directamente decorrentes da reorganização mas das condições humanas (incluindo o desenvolvimento pessoal e profissional), organizacionais, materiais, etc., resultantes da evolução histórica e social da instituição escola, que podem limitar esse mesmo desenvolvimento.

Uma outra conclusão foi ganhando consistência ao longo desta investigação, a do contributo do professor para esse auto-desenvolvimento profissional. Efectivamente, parece-nos, é cada professor que permite que a reorganização curricular – ou a experiência da Gestão Flexível do Currículo, entre outras experiências por que já passaram – lhe traga contributos ou lhe apresente obstáculos ao seu desenvolvimento, mediante as suas vivências e expectativas prévias e futuras (sonhos, como dizia Luana, a Presidente da Comissão Executiva Instaladora), relativas aos seus mundos, pessoal e profissional.

Assumindo que chegámos apenas a algumas conclusões parciais e válidas apenas para o contexto de investigação em causa, resta-nos deixar pistas de trabalho a merecerem resposta em futuras investigações:

1. Ao nível do desenvolvimento curricular,
  - 1.1 Como contornar a tradicional concepção de currículo aditivo e efectivar uma concepção de currículo integrado, como processo de construção contínuo (onde o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Curricular de Turma se assumem como eixos gravitacionais), enformado pelo Currículo Nacional, por referenciais de processos, estratégias e critérios de avaliação, por referenciais de competência – geral, específica e transversal – em articulação com a definição de objectivos e conteúdos explicitados no currículo formal?

- 1.2 Como tornar efectiva a articulação caracterizada pela abertura e flexibilidade entre os diferentes ciclos e entre estes e o ensino secundário?
- 1.3 Que limites para essa flexibilização curricular, ou seja, que papel poderão assumir, que privilégio deverão ter e que grau de articulação – horizontal, vertical e lateral – poderá haver entre as Áreas Não Disciplinares, as TIC, as outras propostas apresentadas pelas escolas e as próprias Áreas Disciplinares?
2. Quanto ao desenvolvimento organizacional,
  - 2.1 Como contornar os obstáculos organizacionais incrustados em séculos de tradição, em especial no que diz respeito à atribuição e gestão de tempos, de espaços e, mais importante ainda, de pessoas?
  - 2.2 Como tornar a cultura de avaliação – caracterizada pela prestação de contas e pelo envolvimento e formação dos actores – o projectil, o espoletador e regulador, dos processos de aprendizagem que sustentam as mudanças de concepções, metodologias e práticas?
3. Quanto ao desenvolvimento profissional,
  - 3.1 Como incentivar os professores a perceberem a imperativa necessidade de desenharem o seu próprio percurso de desenvolvimento – desde a formação inicial –, e de o cumprirem efectivamente, procedendo às necessárias reformulações exigidas pela evolução da escola?
  - 3.2 Que formação inicial e contínua para a valorização do percurso individual de cada professor?
4. Quanto à melhoria das aprendizagens,
  - 4.1 Como abandonar os tradicionais e estáticos conceitos de aluno e de conhecimento e valorizar efectivamente novos e diversos conceitos de aluno e de conhecimento, que se baseiem na ideia de privilegiar as “cabeças bem feitas” e não as “cabeças cheias”, permitindo aos alunos serem os construtores reais do conhecimento por relação com as suas experiências e teorias prévias?

#### 4.2 Como poderão, afinal, os alunos, os professores e os restantes membros da comunidade educativa partilhar os seus papéis na construção dos projectos das suas turmas e das suas escolas?

Para concluir, não basta ter teorias mas formalizá-las também; não basta actuar, é preciso reflectir, individualmente e em grupo; é preciso divulgar essas teorias e práticas e permitir outros olhares, e ainda, é preciso o empenho efectivo e contínuo no cumprimento dos contratos que se formalizaram.

Resumindo, a congruência perante si próprio e os outros – sejam eles alunos, professores, instituição, ou mesmo a sociedade; a humildade, fruto da reflexão – para aceitarmos erros e limites; e a inquietude constante – como dizia Ana, a Coordenadora da Gestão Flexível: “sou uma pessoa de ponto de interrogação na testa” – que nos leva a desejar evoluir, talvez sejam algumas das bússolas imprescindíveis ao percurso individual de construção do desenvolvimento profissional de cada um de nós.

## ANEXOS



## Anexo 1 - Guião de entrevista a professores.

Mestrado em Educação: Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular: 2000-2002

Dissertação: "Potencialidades e constrangimentos da reorganização curricular para o desenvolvimento profissional dos professores"

Mestranda: Isabel Margarida Maia

### A

Nível macro: Escola

1. Ponto da situação: sentimentos/ vivências /caminhos para a aplicação da RC?
2. Construção + gestão + avaliação do PEE /PCE?
  - 2.1 Assembleia de Escola;
  - 2.2 Conselho Executivo?
  - 2.3 Conselho Pedagógico?
  - 2.4 Departamentos?
  - 2.5 Grupos Disciplinares?
  - 2.6 Conselho DTs?
  - 2.7 Conselho Turma?
  - 2.8 EE/ pais?
  - 2.9 AAE?
  - 2.10 Alunos?
  - 2.11 .....
3. Criação de condições estruturais:
  - 3.1 professores/ espaços/tempos/ ....
  - 3.2 formação

Decreto-Lei 6/2001: PEE+ PCE

-Contributo da Assembleia, CP, CDTs, Cex... para a definição de:

-objectivos/finalidades educacionais;  
-necessidades/prioridades/ inventariação de recursos de acordo com o contexto;  
-introdução de aprendizagens locais no currículo;

-Contributo do Departamento/grupo tb para:  
-selecção de manuais/ outros materiais pedagógicos;  
-troca de ideias e experiências, informações, materiais pedagógicos.  
-tomada de decisões  
-colegialidade efectiva vs confortável  
-competição

-pessoais (professores, nº alunos/turmas);organizacionais (tempo, espaço, salas aula/TIC, salas reuniões);  
-tipo de formação

-clima  
-liderança  
-integração  
-trabalho em equipa  
-competição

-margem de liberdade a nível curricular:

1. construtor vs instrutor?
2. gestor vs executor?
3. avaliação contínua /competências vs sumativa?

-alunos participam na avaliação do processo?  
-reflexos na qualidade de aprendizagem dos alunos

-oportunidades de reflexão em grupo/colaborativa  
-hetero-formação

### B

Nível meso: Turma

1. Ponto da situação: sentimentos/ vivências / caminhos para a aplicação da RC?
2. Construção + gestão + avaliação do PCT? (currículo) (competências??)
  - 2.1. DT?
  - 2.2. FC?
  - 2.3. Par pedagógico: AP?
  - 2.4. Par pedagógico: EA?
  - 2.5. Professor/disciplina? -currículo

## C

## Nível micro: Professor

1. Repercussões da RC na satisfação profissional( currículo) do professor?
2. Repercussões da RC na satisfação pessoal do professor?

- auto-imagem/auto-estima
- oportunidades de formação/auto-formação:
- dinâmicas de inserção/ promoção/ desenvolvimento?
- (área específica?)
- auto-reflexão (não somos todos práticos-reflexivos?)
- reconhecimento pelos pares
- entusiasmo
- encorajado a liderar?
- empenho
- qualidade de trabalho
- comparação com anos anteriores
- desânimo: alunos/ gestão/ pessoal?
- acomodação
- stress

## D

## Nível teórico-prático

1. O que é preconizado no Decreto-Lei 6/2001 é o que está a ser posto em prática?
2. Que outras consequências da aplicação da RC, gostaria de referir?
3. Que futuro prevê para a RC no 2º, 3º e Secundário)?

---

- teorias-práticas sobre RC
- potencialidades
- constrangimentos
- futuro

Observações:

## Anexo 2 – Entrevista.

Mestrado em Educação: Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular: 2000-2002  
Dissertação: “Potencialidades e constrangimentos da reorganização curricular para o desenvolvimento profissional dos professores”  
Mestranda: Isabel Margarida Maia

**Entrevista14b– LUANA**

Saudação.

Apresentação (preenchimento da grelha específica).

Enquadramento da entrevista.

Questões éticas.

Estrutura da entrevista.

.....

Isabel: A ideia é tentar saber, de algum modo, como é que um presidente de um conselho executivo, ou comissão instaladora, vê esta questão da Reorganização Curricular na perspectiva do desenvolvimento profissional dos docentes?

Luana: Eu acho que é fundamental. É um suporte óptimo para o desenvolvimento do trabalho do professor porque o professor que até agora se foi encurralando numa solidão, num isolamento muito grande – e eu digo foi encurralando porque esta escola tem, teve, em tempos, uma vida, um trabalho cooperativo muito intenso. Arrancou com um espírito muito dinâmico mas depois, a rotina, vários factores que não interessa estar agora a analisar, foram encurralando os professores no seu isolamento. E, hoje, isto obriga exactamente ao trabalho cooperativo, ao trabalho em equipa, uma visão diferente da responsabilidade colectiva do grupo, do Conselho de Turma, nomeadamente. É a valorização do Conselho de Turma, pela primeira vez em grande força, que era aquilo que já tínhamos a intuição, há muito tempo que devia ser mas na realidade, só agora, há toda uma estrutura que facilita e, portanto, eu penso que sim. Para além disso, como eu acredito, acredito seriamente nesta Reorganização Curricular...  
[interrupção]

Isabel: Estava-me a falar das vantagens, que via vantagens na Reorganização Curricular...

Luana: Eu acho que, realmente, esta reorganização pretende trabalhar para além de toda uma orgânica nova que implica em todo o funcionamento da escola, tem implícita uma dinamização, um impulso ao trabalho cooperativo e à responsabilização colectiva sobre o processo educativo. E, para além disso tudo, trabalha competências nos alunos que até agora a escola não sabia como trabalhar. E, realmente agora que estão criadas condições para isso, acho que é extremamente bem pensado. A grande dificuldade está na sua implementação

prática. Levá-la à prática. As pessoas têm de acreditar, têm de se envolver. Exige muito trabalho, exige muito empenho, muita capacidade de inovação, que as pessoas se dispam, enfim, dos seus hábitos, das suas rotinas e queiram mesmo avançar com o objectivo muito definido de conseguir melhores resultados. Eu penso que nenhum profissional que não... que se conseguir melhores resultados que não fique... - tivemos agora um exemplo<sup>39</sup> - seduzido pelas novas formas de trabalhar.

Isabel: Mas olhando para a prática, para o que está a acontecer, neste momento, nesta escola, diria que já há muitos profissionais que estão seduzidos?

Luana: Há muitos porque, é assim, isto arrancou... não arrancou com as cúpulas, arrancou com um grupo de professores em... que acreditam e que já há muito tempo vinham trabalhando um pouco dentro das linhas em que acreditavam, não é?, e achavam que era necessário que os alunos trabalhassem competências, que não se sabia muito bem como deviam de ser trabalhadas, que era necessário criar-lhes tempos na escola para trabalharem em grupo, ou para aprenderem a estudar, para desenvolverem projectos, quer dizer, tudo isso agora está institucionalizado. Portanto, esses professores quando tiveram acesso a essas novas linhas orientadoras gostaram. Acreditaram – esses grupo. Depois formou-se um grupo de trabalho, de que nós, executivo, também fazíamos parte, que arrancou, como já tínhamos arrancado noutras iniciativas, anos antes, mas agora com... com uma força nova porque, realmente, é para levar à prática arrastando a escola toda, se possível – mais alinda para além da escola...

Isabel: E acha que está a conseguir mesmo arrastar?

Luana: É muito difícil de dizer, quer dizer, é muito difícil. Temos colegas que... há uma coisa que me satisfaz muito é que realmente a escola, o trabalho da escola tem sido reconhecido, para além dela, e direi até, que a nível nacional porque nós temos estado em vários encontros, em vários sítios, e, pronto, as pessoas valorizam muito o que estamos a fazer e, portanto, são duas frentes, uma interna e outra externa. Às vezes encontramos lá fora apoio... que nos dão força para, cá dentro... Cá dentro, às vezes, há momentos em que nos parece mais difícil, porque “santos da casa não fazem milagres”, por outro lado, há outros momentos que nos dão muita força porque, realmente, as pessoas começam a render-se aos bocadinhos e começam a modificar. Isto não é um trabalho para ser conseguido de um dia para o outro. Isto é uma remodelação muito mais profunda do que parece e as pessoas que acreditam na superficialidade enganam-se e, portanto, depois a prática vai-lhes mostrando que têm de ir mais fundo. Isso precisa de tempo.

Isabel: Até que ponto é que a formação que o Conselho Executivo possa proporcionar aos professores desta escola, poderá contribuir para que eles se deixem cativar, que se deixem seduzir?

Luana: Quer dizer, repare, o Conselho Executivo tem fundamentalmente de ser um motor, não é?, criar condições. Nós não vamos obrigar ninguém a, enfim, a fazer opções nem violentar ninguém a modificar as suas práticas, agora, nós podemos é criar condições para as pessoas reflectirem, as pessoas terem oportunidade de contactar com determinadas realidades, com exemplos, com práticas, com experiências, e, pronto, esse é o tal trabalho de sapa que vai minando, que vai...

Isabel: O que é que tem sido feito nestes últimos tempos?

---

<sup>39</sup> Refere-se a um problema apresentado pelo Presidente do Conselho Pedagógico.

Luana: Por exemplo, o grande trabalho que tem sido feito, penso eu, é o envolvimento da escola toda na construção do seu Projecto Educativo, inicialmente, e agora, do Projecto Curricular de Escola.

Isabel: Portanto, toda a gente participa através dos Departamentos..

Luana: Do Conselho Pedagógico. Portanto, o Conselho Pedagógico dinamizou com o apoio de uma equipa de acompanhamento onde estão os tais professores, e, portanto, que são os pensantes, que estão mais seguros dentro das coisas, e portanto, que ajudam a encaminhar todo o trabalho e depois a própria conquista do Conselho Pedagógico foi importante. O Conselho Pedagógico rendeu-se perante propostas de trabalho bem organizadas, bem fundamentadas, bem apresentadas e que foram envolvendo as pessoas, sobretudo na fase em que, na interrupção das aulas, não é?, no período de Julho e Setembro em que os professores estão mais disponíveis, foram-se construindo as coisas e, portanto, agora, há já uma envolvimento muito maior de toda a escola do que havia até ao ano passado. Por outro lado, a entrada do 3º ciclo para a experiência também foi importante. Foi importante porque numa escola haver um ciclo numa experiência, e o outro de fora, portanto, e não era de fora, é que a experiência foi envolvendo os anos progressivamente, primeiro começou com o 5º, depois passou ao 6º, e este ano envolveu o 7º mas, ao entrar no 7º, envolveu os professores do 3º ciclo, e, portanto, já não se fala das coisas como sendo uma experiência do 2º ciclo. Não. Também agora, também é do 3º e a envolvimento é muito maior e isso é que é importante.

Isabel: Que coisas negativas é que consegue ver... como resultado da implementação deste projecto?

Luana: De negativo, penso assim, se as pessoas não quiserem aderir e trabalharem contra a maré... enfim, podem destruir... põem tudo em causa. Põem muita coisa em causa porque, efectivamente, a responsabilização do professor é fundamental. E depois, é assim, pensar que os próprios alunos já não aceitam qualquer tipo de aula, já não aceitam qualquer tipo de professor, portanto, um professor que está a remar contra a maré está a criar obstáculos muito grandes à sua própria intervenção.

Isabel: E como é que o executivo lida com esses professores...

Luana: Dificilmente.

Isabel: ...que tentam remar contra a maré?

Luana: Dificilmente.

Isabel: Por exemplo, são seleccionados para serem directores de turma, seleccionados entre aspas, para serem directores de turma?

Luana: Não, não, não. Não, não, não. Nós temos de ir buscar os elementos mais entusiastas do processo todo para o executar, não é?, penso que isso era a condenação do sistema se nós fôssemos buscar para executar uma tarefa aqueles que não acreditavam nela, portanto, não. Os directores de turma são escolhidos com muito rigor, muito critério, não para preencher horários.

Isabel: E os pares pedagógicos, também?

Luana: Os pares pedagógicos também. Nunca para preencher horários, nunca para dar jeito, para outros objectivos que não sejam estritamente pedagógicos. Portanto, os pares pedagógicos são conforme, conforme, não é?, no Estudo Acompanhado, é um professor da área de Letras e um professor da área de Ciências. Normalmente é o Português e a Matemática ou a Física, mas em princípio a Matemática, que fazem par pedagógico. Na Área de Projecto são dois professores de áreas diferentes, envolvendo sempre um professor da área

artística, da área de expressões... a Formação Cívica é dada pelos directores de turma que são realmente aqueles professores em quem realmente apostamos mais. Mais, sem desprestígio para os outros, claro, também se pode não ser director de turma porque já se é Coordenador de Disciplina ou porque se têm outros cargos, ou até porque se está cansado ou até porque se está numa fase complicada da vida. Nós somos pessoas, portanto, isso tudo está presente na distribuição de serviço, no entanto, é fundamental que sejam professores dinâmicos e aderentes.

Isabel: Por aquilo que tem ouvido, pela sua experiência, como é que os pares pedagógicos têm estado a trabalhar?

Luana: Há de tudo. Não podemos generalizar. Há de tudo. Há quem esteja a trabalhar muitíssimo bem, há quem esteja a trabalhar muitíssimo mal, ou muito mal, pelo menos. Há alguns que nem par pedagógico serão, há elementos faltosos nos pares pedagógicos porque acham que já lá está um, não vai fazer nada o outro, há de tudo. Há de tudo.

Isabel: E o que é que se pode fazer para... esse par que não funciona...

Luana: Eu penso que... bem...

Isabel: ... se entusiasme?

Luana: ...é o tempo, sempre que possível, isso vai mudar as mentalidades e os procedimentos, é muito complicado. Não podemos também querer milagres, não é? Não há varinhas de condão.

Isabel: Vamos só fazer assim uma espécie de antevisão do futuro. Está previsto que a Reorganização se estenda ao secundário? O que é que pensa sobre isso?

Luana: Eu penso, ora bem, o que eu penso é assim, tudo tem de ser coerente. O sistema educativo tem de ter linhas mestras e grandes traves em que assente e com coerência, não é?, não podemos, a partir de um certo nível, mudar a estrutura do edifício. Agora, isso tem de ser bem pensado, não sei dizer como, nem de que maneira mas, naturalmente que as pessoas que têm a incumbência de reflectir e de pensar isto, também irão chegar lá. Eu acho extremamente importante o facto de que, pela primeira vez, eu ver que este país, ... as instâncias oficiais, portanto, o Ministério da Educação, tem trabalhado com as Ciências da Educação, com as universidades, com os estabelecimentos de ensino superior e, portanto, este diálogo, esta... este trabalho, também, diremos cooperativo, e envolvendo as próprias escolas em presença com as suas práticas para serem analisadas e as experiências, e todos se pronunciarem conjuntamente e reflectirem, tem sido muito importante porque foi a primeira vez em que se fez isso.... Antigamente o que se via era, havia uma linha oficial e depois líamos os tratados, as comunicações das Ciências da Educação, da gente que reflectia e víamos que havia uma distância enorme entre as coisas e não havia plataformas de diálogo e de entendimento. As escolas andavam no meio disto a praticarem as coisas de acordo com aquilo que iam conseguindo e agora não. Agora, efectivamente, isso penso que é um grande avanço de que muita gente não se apercebe neste país. É preciso, sermos nós professores, a dizê-lo porque, realmente, eu sinto isso na prática. Pela primeira vez fomos apoiados, as escolas foram apoiadas simultaneamente pelo Ministério da Educação e pelas instituições de ensino superior.

Isabel: Quando fala em apoios está a falar em apoios físicos...

Luana: O apoio é precisamente... formação, a informação, o esclarecimento, a análise das situações e das experiências, os debates, os encontros, tudo isso me parece... a vinda das universidades, destas instituições às escolas, a colaboração

que existe, acho isso muito importante. Os encontros, nomeadamente a nível nacional, tem havido encontros em que numa mesa não estão exclusivamente o Ministério e as delegações regionais, estão sempre as universidades, os estabelecimentos de ensino superior, professores, etc. Isto é muito importante.

Isabel: Diria que depois... na reunião... nas reuniões entre professores eles se sentem também com essa capacidade de decidir a nível do currículo, ou essa partilha de ideias funciona apenas a esse nível, extra escola?

Luana: Quer dizer, eu acho que há muitos medos, não é?, quer dizer, é assim, toda esta mudança provoca muita insegurança, naturalmente as pessoas..., e depois há as posições, há de tudo. Posições diferentes, por vezes antagónicas, e que são igualmente honestíssimas. São pessoas que realmente, por exemplo, acham uma certa precipitação, acham um ritmo de mudança muito grande, acham que é preciso ir mais devagar, que é preciso testar mais, que é preciso..., pronto, têm uma visão mais... não queria dizer ... lenta, das coisas, se calhar, é um pouco isso, no bom sentido, ... e, portanto, essa insegurança é um facto real, com que temos de lidar, não é?, e não quer dizer que as pessoas que acreditam e que avançam não tenham momentos de dúvida, da mesma insegurança, não é?, mas tudo isso são fases fundamentais para os crescimentos.

Isabel: Qual acha que vai ser... se pudesse contar a experiência desta escola ao público português, diria... “Façam como nós! Alinhem! Cresçam! Experimentem e cresçam...”

Luana: Algumas comunicações que já fiz, públicas, acabavam por uma frase que dizia assim, “Vale a pena”, “Valeu a pena! Nós acreditamos!” –nós escola.

Isabel: Não sei se quer dizer mais alguma coisa...

Luana: Penso que não.

Isabel: Obrigadíssima!

Luana: De nada.

Duração da entrevista: 16:11  
2002/01/22

## Anexo 3 – Grelhas de análise.

Mestrado em Educação: Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular: 2000-2002  
 Dissertação: “Potencialidades e constrangimentos da reorganização curricular para o desenvolvimento profissional dos professores”  
 Mestranda: Isabel Margarida Maia

## GRELHA DE ANÁLISE: A - POR NÍVEIS E POR SUJEITO

Sujeito:

<b>1- NÍVEL MACRO: ESCOLA</b>				
<b>1. PEE/PCE</b>	<b>CONSTRUÇÃO</b>	<b>GESTÃO</b>	<b>AVALIAÇÃO</b>	<b>obs</b>
1.1 Ass. E				
1.2 CE				
1.3 CP				
1.4 Depar.				
1.5 GD				
1.6 CDTs				
1.7 Als				
1.8 Ees				
1.9 AAE				
1.10 outros profissionais				
1.11 aspectos burocráticos				
1.12 outros				
<b>2. condições estruturais</b>				
2.1 professor				
2.2 formação				
2.3 espaços				
2.4 tempos				
2.5 outros				

<b>2.1- NÍVEL MESO: TURMAS EM GERAL</b>				
<b>1. PCT</b>	<b>CONSTRUÇÃO</b>	<b>GESTÃO</b>	<b>AVALIAÇÃO</b>	<b>obs</b>
1.1 DT				
1.2 AP				
1.3 EA				
1.4 FC				
1.5 AD				
1.6 outros professores				
1.7 Alunos				
1.8 EE				
1.9 AAE				
1.10 outros profissionais				
1.11 reuniões				
1.12 aspectos burocráticos				
1.13 outros				



<b>2.2- NÍVEL MESO: TURMA X</b>				
<b>2. PCT: T. X</b>	<b>CONSTRUÇÃO</b>	<b>GESTÃO</b>	<b>AVALIAÇÃO</b>	<b>obs</b>
2.1 DT				
2.2 AP				
2.3 EA				
2.4 FC				
2.5 AD				
2.6 outros professores				
2.7 Alunos				
2.8 EE				
2.9 AAE				
2.10 outros profissionais				
2.11 reuniões				
2.12 aspectos burocráticos				
2.13 outros				

<b>3- NÍVEL MICRO: PROFESSOR</b>			
			obs
3.1. imagem profissional	Auto		
	Hetero		
3.2 imagem pessoal	Auto		
	Hetero		

<b>4- REORGANIZAÇÃO CURRICULAR</b>			
			obs
4.1. potencialidades	1º ciclo		
	2º ciclo		
	3º ciclo		
	Revi. C. Sec		
4.2. constrangimentos	1º ciclo		
	2º ciclo		
	3º ciclo		
	Revi. C. Sec		

GRELHA DE ANÁLISE: B

[illegible]

2- DINÂMICA DE GRUPOS			
2.1- TEORIAS	obs	2.2- PRÁTICAS	obs

[illegible][illegible]

## Anexo 4 – Comentário escrito de professores.

Mestrado em Educação: Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular: 2000-2002

Dissertação: “Potencialidades e constrangimentos da reorganização curricular para o desenvolvimento profissional dos professores”

Mestranda: Isabel Margarida Maia

Caro/a Colega,

Na sequência da entrevista em que participou, venho pedir-lhe que disponibilize mais alguns minutos do seu tempo para fazer um comentário breve relativamente aos seguintes aspectos<sup>40</sup>:

A existência das Áreas Curriculares não Disciplinares no âmbito da Reorganização Curricular contribuiu/contribui para o seu desenvolvimento profissional enquanto professor/a?

Se não, porquê? / Se sim, até que ponto? De modo diferente/ semelhante das Áreas Disciplinares?

Recordando a sua entrevista, que outros comentários lhe ocorrem, após a experiência deste ano lectivo?

Obrigada pela sua valiosa colaboração desde o primeiro momento!

A colega, \_\_\_\_\_  
Isabel Margarida Maia

P.S.- Utilize o envelope em anexo, que poderá entregar na telefonista (até 15 de Julho, se possível), se não nos encontrarmos pessoalmente quando me deslocar à escola.

<sup>40</sup> Use o verso da folha se achar necessário.

## Anexo 5 – Guião de entrevista a alunos.

Mestrado em Educação: Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular: 2000-2002  
Dissertação: “Potencialidades e constrangimentos da reorganização curricular para o desenvolvimento profissional dos professores”  
Mestranda: Isabel Margarida Maia

Foram seleccionados aleatoriamente os nºs 5, 11, 17, 23 e 27, para uma entrevista colectiva a ter lugar Sexta-feira, dia 22 de Junho, pelas 15:00.

Estão definidas a priori as seguintes questões orientadoras<sup>41</sup>, mas, tratando-se de uma entrevista semi-directiva, poderão ser colocadas, para além destas, outras que se mostrem importantes para a consecução dos objectivos.

Que temas trataste durante este ano lectivo?

<sup>42</sup>

---

(Obj.: noção do PCT e integração ou não das AND.)

Achas que os teus professores se reúnem para preparar os temas durante o ano lectivo? Quantas vezes?

---

(Obj.: consciencialização da necessidade de planificação em grupo e integração no PCT.)

Achas que os teus professores de AP/ EA/ TIC (FC/ ELM) combinam o que vão fazer (actividades, regras, avaliação) antes da aula?

---

(Obj.: funcionamento como par a nível da planificação, execução e avaliação.)

Consegues encontrar diferenças na maneira de ser e de dar as aulas entre os teus dois professores em AP/ EA/ TIC?

---

(Obj.: percepção de semelhanças/ diferenças, ou seja das características que um par pedagógico deve ter.)

Achas que os teus professores são sempre iguais em todas as aulas?

---

(Obj.: percepção de semelhanças/diferenças entre a actuação do mesmo professor em situações diferentes (AD vs. AND).)

Quais as diferenças que notaste nos teus professores entre o princípio e o final do ano?

---

(Obj.: percepção de evolução relacionada com a participação nas AND.)

---

<sup>41</sup> A linguagem empregue foi escolhida em conjunto com duas alunas que participaram no pré-teste.

<sup>42</sup> Assinalar a ordem de intervenção dos alunos (que, segundo a disposição na sala, assumirão os números 1,2,3,4 e 5).

## Anexo 6 – Recolha de dados para a elaboração do Projecto Curricular de Turma.

**ESCOLA Y - 2001/2002****Recolha de dados para a elaboração do Projecto Curricular da Turma**

Durante este ano, com a tua turma e os teus professores podes ajudar a resolver alguns dos problemas que mais te preocupam. Para isso, vamos construir, em conjunto, o projecto da nossa turma que irá ao encontro dos interesses da maioria dos alunos.

Nome: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_ N.º \_\_\_\_

Morada: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Que Escola frequentaste no ano passado? \_\_\_\_\_

Quais as tuas disciplinas preferidas? \_\_\_\_\_

Quais as disciplinas com melhores resultados? \_\_\_\_\_

Quais as disciplinas em que tens dificuldades? \_\_\_\_\_

Tens problemas de saúde? \_\_\_\_ Quais? \_\_\_\_\_

Tens irmãos? \_\_\_\_ Quantos? \_\_\_\_ Partilhas o teu quarto com algum? \_\_\_\_ Quantos? \_\_\_\_

Tens algum animal de estimação? \_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_

Quais são as actividades em que ocupas o teu tempo livre? \_\_\_\_\_

Vês televisão? \_\_\_\_ Quais os programas que mais te interessam? \_\_\_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_

Sobre mim, os meus amigos pensam que sou \_\_\_\_\_

A qualidade que mais aprecio nos outros é \_\_\_\_\_

Para mim, um bom colega é \_\_\_\_\_

Para mim, um bom professor é \_\_\_\_\_

No ano passado, o que mais gostei na Escola foi \_\_\_\_\_

Porque \_\_\_\_\_

Este ano, gostava de \_\_\_\_\_

Sei que gostas de ajudar a resolver problemas. Na nossa Escola, como em tudo no mundo, nem tudo está bem. Que gostavas de ajudar a resolver ...

Na tua turma \_\_\_\_\_

E no teu bloco E? \_\_\_\_\_

E nesta Escola? \_\_\_\_\_

E na zona onde moras? \_\_\_\_\_

E no concelho? \_\_\_\_\_

E em Portugal? \_\_\_\_\_

E no Mundo? \_\_\_\_\_

O que mais gosto nesta Escola é \_\_\_\_\_

O que menos gosto nesta Escola é \_\_\_\_\_

O teu Director de Turma

Frederico

#### Mais Perguntas

Morada

Data nascimento

N.º irmãos

Estudas só? Com quem?

Outras actividades

Gostas de ler? Que leitura preferes?

Que profissão gostarias de ter no futuro?

Gostas da escola? O que está bem? O que está mal?

Se eu fosse um animal, seria um .....

Se fosse um carro, seria um .....

Quando for grande quero ser .....

Se tivesse um avião voava para .....

## Anexo 7 – Relatório da Área de Projecto da turma X.

<b>R e l a t ó r i o</b>
--------------------------

**Á r e a d e P r o j e c t o : T u r m a X**

Enquadrados pelo Projecto Curricular da Turma e depois de debate no Conselho de Turma, os professores de Área de Projecto (par constituído pelo professor de EVT/DT e pela professora de História), desenvolveram com os alunos durante o ano três projectos que coincidiram sensivelmente com a calendarização dos períodos lectivos.

O primeiro projecto, intitulado “O Terrorismo” - consequência do atentado de 11 de Setembro às torres gémeas de Nova Iorque que tanto impressionou os nossos alunos (e, no fim de contas, todo o mundo civilizado) - foi o tema escolhido pela turma de entre outros temas então sugeridos, como resposta aos receios então instalados. Uma visita a uma exposição (fotografias, recortes de jornais e revistas e uma maquete) na Escola Secundária ..... e da responsabilidade dos professores e alunos do 12.º ano de Língua Inglesa, constituiu então o despoletar de todo o processo.

Rapidamente toda a turma se organizou em grupos de trabalho assim constituídos: 1- Elaboração de cartazes e outros suportes de comunicação; 2- Criação de bandas desenhadas; 3- Redacção de textos, cartas, artigos de opinião; 4- Elaboração de inquéritos à comunidade escolar e tratamento dos dados; 5- Elaboração de passatempos tipo quebra-cabeças, palavras cruzadas, acrósticos, enigmas, anedotas, adivinhas, labirintos, etc; 6- Criação de maquetas e/ou outros volumes.

Todo o trabalho se desenvolveu naturalmente e com forte dinâmica, tendo os alunos aderido com entusiasmo. As competências a desenvolver eram a autonomia e o desempenho no trabalho de grupo.

Por feliz coincidência, chegou à Escola em fins de Outubro o regulamento de um concurso de Presépios e Árvores de Natal da responsabilidade do Pelouro da Cultura da Câmara Municipal ..... Decidiu-se na turma, após curto diálogo, concorrer ao mesmo juntamente com a disciplina de EVT, não com uma, mas com duas Árvores de Natal. A referência às duas torres era evidente. Assim, dois grandes cones com cerca de 1.5 m de altura foram construídos com cartão prensado e revestidos com elementos naturais – pinhas pequenas, bolotas, bogalhos, etc. Com a colaboração de todos os elementos da turma, que se desdobraram em esforços nas últimas aulas, aqueles elementos da natureza foram, meticolosamente e às centenas, colados “a quente” naqueles suportes e a turma ganhou o primeiro prémio.

O efeito plástico foi surpreendente e resultou num trabalho fantástico muito aplaudido na exposição na Casa ....., onde esteve durante a quadra natalícia. Para completar este enquadramento, alguns anjinhos brancos feitos em EVT foram colados nos cones simbolizando as vítimas do atentado. O entusiasmo foi total e, na nossa opinião, foi dos três, o projecto mais bem conseguido.

O segundo projecto, intitulado “Os Animais”, foi o escolhido pela turma para desenvolver de seguida. Os assuntos que se estudaram e/ou debateram foram os seguintes: 1- Animais extintos ou em vias de extinção; 2- Animais de caça - como os defender; 3- Animais abandonados ou maltratados; 4- Animais domésticos – dejectos nas ruas e jardins; 5- Animais domésticos – lealdade ao homem/dono.

Seguindo-se a mesma metodologia do projecto anterior, organizaram-se grupos de trabalho que produziram cartazes e outros suportes de comunicação, textos e artigos de opinião, bandas desenhadas, inquéritos que foram devidamente tratados, passatempos tipo quebra-cabeças, palavras cruzadas, acrósticos, enigmas, anedotas, adivinhas, labirintos, várias maquetas, e ainda um filme.

O projecto, no entanto, não foi tão assumido pela turma como seu, como aconteceu com o primeiro, e o envolvimento dos alunos no seu desenvolvimento e na concretização não foi tão sentido. Integrada no Projecto Curricular da Turma e como resposta a esta temática, fez-se, juntamente com o 5.º ..., uma visita de estudo ao Jardim Zoológico da Maia e, no mesmo dia mas de tarde, ao Parque Biológico de Gaia. Tudo correu bem e foi uma jornada efectivamente produtiva onde os alunos puderam observar, no seu ambiente natural ou artificial, os animais que tinham vindo a estudar.

Por fim, e já no terceiro período, surge o último tema: “O Ambiente”. Por sugestão de uma aluna, com a qual toda a turma concordou, decidiu-se investigar, e representar, dentro desta temática, os cataclismos naturais que afectam o homem e condicionam o seu meio ambiente: terremotos, ciclones, furacões, tsunamis, vulcões, inundações, etc; construíram-se várias maquetas representativas, elaboraram-se cartazes, panfletos e autocolantes – Dia do Ambiente e fez-se a promoção, divulgação e defesa do Ecoponto da nossa Escola.

No final do ano, a sala A4 foi ocupada exclusivamente com todos estes trabalhos. A exposição foi montada pelos alunos com a orientação dos professores de EVT e AP e esteve patente durante os dias destinados a essas actividades.

Agrupamento de Escolas Y, 4 de Julho de 2002  
Os professores



## Anexo 8 – Projecto Curricular de Turma.

PROJECTO CURRICULAR DE TURMA
------------------------------

## Turma X

### Caracterização da turma:

A turma X do ... ano é composta por 24 alunos. Inicialmente com 25, viu sair logo no início do ano o aluno nº 16, transferido para outra escola. Tem 6 alunos e 18 alunas com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos. A excepção (tendo como referência o 1º dia de aulas) vem dos alunos nº 4, 19 e 25, ainda com 9 anos e da aluna nº 22, que já fez 12.

.....

A maioria dos alunos é natural da zona de ..... A excepção vem da aluna n.º8, natural de .....; do aluno n.º 12, natural da .....; da aluna n.º 21, natural de ..... e da já referida aluna n.º 22, natural de ..... Mais de metade da turma (13 alunos) vem da Escola n.º 7 de .....; cinco vieram do Externato ..... e os restantes 6 vieram todos de escolas diferentes ..... A maioria traz percursos escolares "limpos", com 4 anos de permanência no 1.º ciclo. Seis foram sujeitos a avaliação sumativa extraordinária. Neste aspecto (aproveitamento) a turma não é "brilhante", apresentando um aproveitamento satisfatório nos diagnósticos elaborados nas várias disciplinas. São poucos os que têm acompanhamento no estudo em casa. No entanto todos gostam muito da Escola, onde se sentem integrados, mostrando-se interessados e com vontade de aprender. Nas aulas a turma é disciplinada, atenta e participativa (opinião expressa no conselho de turma em 29 de Outubro).

O nível socio-cultural das famílias pode ser considerado médio-baixo, numa turma onde 19% dos pais apenas concluíram o 1º ciclo, 31% frequentaram o 2º ciclo, 21%, frequentaram o 3º ciclo e 15% frequentaram o secundário. 2% (apenas 1 dos pais) possui nível superior. Dos restantes 12%, 1 faleceu e 5 não forneceram essa informação (ou estão separados dos filhos ou não responderam). Nos 2 encontros que o Director de Turma já teve com os encarregados de educação, (1.º dia de aulas e 1.ª reunião de pais e encarregados de educação) verificou-se uma forte adesão dos mesmos com uma forte presença (acima dos 85%). São encarregados de educação interessados e motivados, demonstrando vontade de trabalhar com o DT e com os professores da turma.

## Anexo 8 – Área de Projecto.

<b>Tema integrador para todo o ano: A Escola da Paz</b>
---

*“De mãos dadas, vamos lutar por um mundo melhor”*

**Área de Projecto:**

Tema do 1.º projecto: O terrorismo

Necessidades e Prioridades		Integração dos alunos na turma e na escola: a cooperação, a amizade, a respeito pelos outros. Cumprir regras; Desenvolvimento de métodos de trabalho. Ser organizado; Responsabilização individual e de grupo.
COMPETÊNCIAS	Transversais	Métodos de trabalho e de estudo; Tratamento da informação; Comunicação; Estratégias cognitivas; Relacionamento interpessoal e de grupo.
	Gerais	Respeitar a diversidade cultural, religiosa, sexual ou outra; Contribuir para a protecção do meio ambiente, para o equilíbrio ecológico, e para a preservação do património; Estabelecer uma metodologia personalizada de trabalho e de aprendizagem; Cooperar com os outros e trabalhar em grupo; Utilizar de forma adequada a língua portuguesa em diferentes situações de comunicação.
	Específicas das Disciplinas	Expressão escrita e oral. Compreender. Saber comunicar; Saber organizar a informação. Saber recolher e seleccionar elementos. Avaliar; Utilizar vocabulário específico; Compreender situações e enunciados escritos e orais; Comentar observações feitas e experiências vividas; Resolver problemas associados ao raciocínio; Entender a comunicação matemática; Desenvolver o sentido crítico e a capacidade criativa; Identificar, interpretar e executar sinais, signos e símbolos visuais. Entender a comunicação visual; Expressar-se com correcção, quer oralmente, quer pela escrita, quer pelo grafismo (desenho).

Actividades/ Situações de aprendizagem	<p>Leitura e interpretação de textos e obras;          Produção de trabalhos escritos (narrativos e poesia) e gráficos;          Recolha de informação. Investigar organizar elementos.          Elaboração de cartazes, desdobráveis, postais, autocolantes.          A comunicação noutros suportes;          Organização e/ou participação em festas, convívios, visitas de estudo;          Criação e/ou participação em jogos, debates e canções;          Dramatização de textos;          Debates e reflexões em pequenos e grandes grupos.</p>
Intervenientes	Todas as áreas disciplinares e não disciplinares, encarregados de educação, família.
Calendarização	A desenvolver ao longo do ano lectivo.
Avaliação	Fichas de observação, Exposições, Representações, Convívios.
Actividades integradoras	<p>Festa de Natal;          Desfile de Carnaval;          Comemoração da Páscoa;          Visita ao Visionarium e/ou ao Parque Biológico de Gaia;          Campanha de Dádiva de Sangue.</p>

Escola EB Y, 29 de Outubro de 2001

**O Director de Turma**

---

## Anexo 9 – Área de Projecto – reformulação.

Escola dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico Y

Ano lectivo 2001/2002

TEMA DO PROJECTO CURRICULAR DE TURMA: A ESCOLA DA PAZ

## Área de Projecto



Tema

O Terrorismo

Situação	A turma anda perturbada com os acontecimentos de 11 de Setembro e desenvolvimentos posteriores. Muitos alunos andam ansiosos e sentem a “guerra” dentro da Escola.
Problema	Vamos denunciar o que está a acontecer e alertar para os perigos existentes. Vamos desenvolver na comunidade escolar uma <b>CAMPANHA A FAVOR DA PAZ</b> .
Investigação	Visita a uma exposição alusiva na Escola Secundária .....; Recolha de dados e informações; Pesquisa na Internet, em jornais e revistas; Recortes de notícias, fotografias, artigos de opinião;
Projectos	Tratamento da informação recolhida; Organização de grupos de trabalho; Elaboração de cartazes e de outros suportes de comunicação; Criação de Bandas Desenhadas; Escrita de textos, cartas, artigos de opinião; Elaboração de inquéritos e tratamento dos dados (estatística); Elaboração de passatempos tipo quebra-cabeças, palavras cruzadas, acrósticos, enigmas, anedotas, adivinhas, labirintos, etc; Criação de maquetes e/ou outros volumes.
Realização	Elaboração dos trabalhos propostos; Organização final do trabalho executado; Apresentação dos resultados.
Avaliação e relatório final	Apreciação do produto final; Redacção de um relatório final descritivo.

Finalidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o trabalho em equipa, desenvolvendo o sentido de cooperação, solidariedade, compreensão e respeito pelos outros e pelo seu trabalho;</li> <li>- Aprender a resolver problemas;</li> <li>- Sensibilizar os alunos para o problema da <b>GUERRA (TERRORISMO)</b>;</li> <li>- Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo;</li> </ul>
-------------	--

	- Incentivar o gosto pela pesquisa; - Aplicar a metodologia do trabalho de projecto.
<b>Articulação de saberes</b>	Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal, Inglês, Matemática, Educação Visual e Tecnológica, Educação Moral e Religiosa Católica.
<b>Metodologia</b>	Formação de grupos de trabalho; Divisão de tarefas; Apresentação à turma do trabalho que cada grupo desenvolveu; Compilação de todos os trabalhos.
<b>Recursos</b>	Computador, Internet, Enciclopédias, Jornais e Revistas.

### Área de Projecto (continuação)

#### COLABORAÇÃO:

Língua Portuguesa	- Colaboração na elaboração e compilação de textos, cartas e artigos de opinião; - A linguagem da Banda Desenhada (onomatopeias, metáforas, planos, signos cinéticos, vinheta, tira e prancha, etc.) -
História e Geografia de Portugal	- Enquadramento histórico da actual guerra contra o terrorismo. - Localização no globo dos cenários de guerra; - As guerras religiosas – o Islamismo; - A presença dos árabes na Península Ibérica (Portugal) e seus legados; -
Inglês	- Terminologias bélicas na língua inglesa (no contexto da actual guerra); -
Matemática	- Tratamento estatístico dos dados recolhidos (inquéritos); -
E V T	- Comunicação: elaboração de cartazes e outros suportes de comunicação; - A linguagem da Banda Desenhada; -
E M R C	- As várias crenças religiosas; - Enquadramento religioso do actual conflito armado; -

Calendarização	12 de Out.º - Debate alargado, chuva de ideias e selecção do problema; Definição clara da situação e do enunciado; 19 de Out.º - Diálogo com a turma. Chuva de ideias 26 de Out.º - Visita à exposição sobre o tema na Escola sec....; Início da fase de investigação. Recolha de informação; 09 de Nov.º - Organização e divisão de tarefas nos grupos; Análise e utilização da informação recolhida; 16 de Nov.º - Fase de realização (projecto). Acompanhamento dos grupos; 23 de Nov.º - Fase de realização (projecto). Acompanhamento dos grupos; 30 de Nov.º - Ponto da situação. Aferição do andamento dos projectos; 07 de Dez.º - Fase de realização – concretização dos projectos; 14 de Dez.º - Apresentação do projecto. Exposição final dos trabalhos; Avaliação. Relatório final.
----------------	---

## REFERÊNCIAS

- Afonso, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional- Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Universidade do Minho: IEP – CEEP.
- Afonso, N. (1994). Formação de professores e carreira docente. *Inovação*, 7, 13-22.
- Aido, J. P. (2001). A gestão flexível do currículo: O ponto de vista das associações profissionais de professores. In C. Freitas *et al.* *Gestão flexível do currículo: Contributos para uma reflexão crítica* (pp. 31-39). Lisboa: Texto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (1998). Desenvolvimento curricular e projecto educativo de escola. In A. Estrela, L. Marmoz, J. Pires & O. Pereira (orgs.). *Investigação e reforma educativa* (pp. 51-64). Lisboa: Ministério da Educação - Instituto de Inovação Educacional.
- Alonso, L. (1999). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2000). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: Uma perspectiva integradora de mudança. In *Território Educativo*, 7, Maio, 33-42.
- Alonso, L. (2001). O projecto de “gestão flexível do currículo” em questão. *Noesis*, 58, Abril/Junho, 27-30.
- Alonso, L., Peralta, H. & Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o projecto de gestão flexível*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alves, F. C. (1997). A (in)satisfação dos professores: Estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança. In T. Estrela (org.). *Viver e construir a profissão docente* (pp. 81-115). Porto: Porto Editora.
- Ball, S. & Goodson, I. (1989). *Teachers' lives and careers*. London: The Falmer Press.

- Bell, J. (1999). *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education and social science* (3<sup>rd</sup> ed.). Philadelphia: Open University Press.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge & Keagan Paul.
- Biddle, B. & Anderson, D. (1986). Theory, methods, knowledge, and research on teaching. In M. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3<sup>rd</sup> ed.) (pp. 230-253). New York: Macmillan Publishing Company.
- Blase, J. & Anderson, G. (1995). *The micropolitics of educational leadership: From control to empowerment*. London: Cassell.
- Borg, W. & Gall, M (1989). *Educational research: An introduction* (5<sup>th</sup> ed.). London: Longman.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Buchberger, F. (2000). Teacher education policies in the European Union: Critical analysis and identification of main issues. In B. P. Campos (org.). *Teacher education policies in the European Union. Proceedings of the Conference on Teacher Education Policies in the European Union and Quality of Lifelong Learning* (pp. 9-49). Loulé, 22 – 23 May.
- Bullough, R. V. & Baughman, K. (1993). Continuity and change in teacher development: first year teacher after five years. *Journal of Teacher Education*, 44 (2), 86-95.
- Bullough, R., Knowles, J. & Crow, N. (1991). *Emerging as a teacher*. London: Routledge.
- Caetano, A. P. (1997). Dilemas dos professores. In T. Estrela (org.). *Viver e construir a profissão docente* (pp. 191-220). Porto: Porto Editora.
- Calderhead, J. & Gates, P. (1993). *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: The Falmer Press.
- Calderhead, J. (1993). The contribution of research on teachers' thinking to the professional development of teachers. In C. Day, J. Calderhead & P. Denicolo (orgs.). *Research on teacher thinking* (pp. 11-18). London: The Falmer Press.
- Campos, B. P. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação - Instituto de Inovação Educacional.
- Campos, B. P. (2001) (org.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora.



- Campos, B. P. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Canário, R. (1992). Escolas e mudança: Da lógica da reforma à lógica da inovação. In A. Estrela (org.). *A reforma curricular em Portugal e nos países da Comunidade Europeia* (pp. 195-220). II Colóquio Nacional de Lisboa da AIPELF/AFIRSE.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. P. Campos (org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 31-45). Porto: Porto Editora.
- Carlgen, I. (1999). Professionalism and teacher as designers. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (1), 43-56.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.
- Cavaco, M. H. (1992, 1ª ed.)(1995). Ofício do professor: O tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (org.). *Profissão professor* (2ª ed.) (pp. 155-191). Porto: Porto Editora.
- Claxton, G., Atkinson, T., Osborn, M. & Wallace, M. (ed.s). (1996). *Liberating the learner: Lessons for professional development in education*. London: Routledge.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4<sup>th</sup> ed.) London: Routledge.
- Comissão Europeia (1995). *Livro Branco sobre a educação e a formação ao longo da vida*. European Association for Educational Design. (EAED).
- Costa, J. A., Ventura, A. & Dias, C. (2002). Dos projectos de escola aos projectos de turma: perspectivas de mudança nas práticas organizacionais. In *Gestão flexível do currículo – Reflexões de formadores e investigadores* (pp. 63-95). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. (1996). Policies that support professional development in an era of reform. In M. McLaughlin & I. Oberman (eds.). *Teacher learning: New policies, new practices* (pp. 202-218). New York: Teachers College Press.
- Day, C. (1993). The development of teachers' thinking and practice: Does choice lead to empowerment? In J. Elliott (ed.). *Reconstructing teacher education* (pp. 125-144). London: The Falmer Press.

- Day, C. (1999a). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela & A. Nóvoa (org.). *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (ed. atualizada) (pp. 95-113). Porto: Porto Editora.
- Day, C. (1999b). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: The Falmer Press.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C.; Harris, A.; Hadfield, M.; Tolley, H. & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.
- De Landsheere, G. (1978). *A formação dos docentes amanhã*. Lisboa: Moraes Editores.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação. Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (6ª ed.). Lisboa: Edições Asa.
- Develay, M. (1996). *Peut-on former des enseignants?* (3ª ed.). Paris: ESF.
- DeVellis, R. (1991). *Scale development: Theory and applications*. London: Sage Publications.
- Dillon-Peterson, B. (1981). Staff development organization development perspective. In Dillon-Peterson, B. (ed.). *Staff development organization development* (pp. 1-10). Washington: ASCD.
- Eco, U. (1977). *Como se faz uma tese em ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Elliott, J. (1997). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Erikson, F. (1973). What makes school ethnography 'ethnographic?' *Anthropology and Education Quarterly*, 9, 58-69.
- Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (org.). *Profissão professor* (2ª ed.) (pp. 93-123). Porto: Porto Editora.
- Esteve, J. M. (2000). The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: New challenges for the future. *Educational Review*, 52 (2), 197-207.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (org.). *Ser professor no limiar do século XXI* (pp. 113-142). Porto: ISET.

- Feiman-Nemser, S. & Floden, R. E. (1986). The cultures of teaching. In W. R. Wittrock (org.), *Handbook of Research on Teaching* (3<sup>rd</sup>. ed.) (pp. 505-526). New York: MacMillan.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In R. Houston (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 212-233). New York: Macmillan.
- Figueiredo, M. I. (1998). A reforma educativa de 1986: Retórica e realidade. In A. Estrela, L. Marmoz, J. Pires & O. Pereira (orgs.). *Investigação e reforma educativa* (pp. 35-47). Lisboa: Ministério da Educação- Instituto de Inovação Educacional.
- Flores, M. A. (2000). Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In José A. Pacheco (org.). *Políticas de integração curricular* (pp. 147-165). Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2002). *Learning, development and change in the early years of teaching. A two-year empirical study*. Tese apresentada à Universidade de Nottingham para obtenção do grau de Doutor em Filosofia (Março de 2002).
- Fontoura, M. M. (2000). Fico ou vou-me embora?. In A. Nóvoa (org.) *Vidas de Professores* (2<sup>a</sup> ed.) (pp. 171-197). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Ferreira, F. (1997). Avaliação dos professores: Que professores? Que avaliação? A. Teodoro & R. Páscoa (orgs.). *Actas do Congresso Professor/a – Uma profissão em mutação* (pp. 301-322). Lisboa, Forum Educação, 7 e 8 de Março de 1996.
- Formosinho, J. (2000). Teacher education in Portugal: Teacher training and teacher professionalism. In B. P. Campos (org.). *Teacher education policies in the European Union. Proceedings of the Conference on Teacher Education Policies in the European Union and Quality of Lifelong Learning* (pp. 89 – 109). Loulé, 22 – 23 May.
- Freitas, C. (1997). *Gestão e avaliação de projectos nas escolas*. Lisboa: Ministério da Educação - Instituto de Inovação Educacional.
- Freitas, C. V. (1995). Caminhos para a descentralização curricular. *Colóquio, Educação & Sociedade*, 10, 99-118.
- Freitas, C. V. (1999). Contributos da autonomia do professor para o sucesso educativo. In *Actas do Seminário sobre a integração e a flexibilização curriculares. Centro de*

- Formação Francisco de Holanda*, consultado na internet [http://www.cffh.pt/public/acta3/acta3\\_7.htm](http://www.cffh.pt/public/acta3/acta3_7.htm) em 16/01/2001.
- Freitas, C. V. et al. (2001). *Gestão flexível do currículo: Contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992a). *Teacher development and educational change*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992b). *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. London: Open University Press.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. (1995). The limits and the potential of professional development. In T. Guskey & M. Huberman (eds.). *Professional development in education. New paradigms and practices* (pp. 253-267). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1998). Linking change and assessment. In P. Rea-Dickins & K. Germaine (eds.). *Managing evaluation and innovation in language teaching: Building bridges* (pp. 253-262). London: Longman.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O inquérito – Teoria e prática* (2ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Gillham, B. (2000a). *Case study research methods*. London: Continuum.
- Gillham, B. (2000b). *The research interview*. London: Continuum.
- Gimeno Sacristán, J. (1991, 1ªed.) (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.). *Profissão professor* (2ªed.) (pp. 63-92). Porto: Porto: Editora.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory – Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Gomes, R. (1993). *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa: Educa.
- Gonçalves, J. A. (1990). A carreira dos professores do ensino primário. In A. Nóvoa (2000). *Vidas de professores* (2ª ed.) (pp. 141-169). Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (2000). Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (org.). *Vidas de professores* (2ª ed.) (pp. 63-78). Porto: Porto Editora.

- Grimmet, P. & Crehan, E. P. (1992). The nature of collegiality in teacher development: The case of clinical supervision. In M. Fullan & A. Hargreaves (eds.). *Teacher development and educational change* (pp. 56-85). London: The Falmer Press.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1988). Naturalistic and rationalistic enquiry. In J. Keeves, (ed.). *Educational Research, Methodology and Measurement. An international Handbook* (pp. 81-5). Oxford: Pergamon Press.
- Hage, J. & Meeker, B. (1993). How to think about causality. In M. Hammersley (ed.). *Educational research: Current issues* (pp. 75-90). London: Open University Press.
- Handal G. & Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching: Supervision in action*. Milton Keynes: SRHE & Open Educational Entreprises Limited.
- Hargreaves . A. (1993). La reforma curricular y el maestro. *Cuadernos de Pedagogía*, 211, 50-54.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. London: Cassell and Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: A focus for change. In A. Hargreaves & M. G. Fullan (eds.). *Understanding teacher development* (pp. 216-240). London: Cassel Villiers House.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000a). Four ages of professionalism and professional learning. Teachers and teaching. *Theory and Practice*, 6 (2), 151-182.
- Hargreaves, A. (2000b). How to design and implement a revolution in teacher education and training: Some lessons from England. In B. P. Campos (org.). *Teacher education policies in the European Union. Proceedings of the Conference on Teacher Education Policies in the European Union and Quality of Lifelong Learning* (pp. 75-88). Loulé, 22 – 23 May.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In I. Goodson & A. Hargreaves (eds.). *Teachers' professional lives* (pp. 1-27). London: The Falmer Press.
- Hatton, E. J. (1988). Teachers' work as bricolage: Implications for teacher education. *British Journal of Sociology of Education*, 9 (3), 337-357.
- Howey, K. (1985). Six major functions of staff development: An expanded imperative. *Journal of Teacher Education*, 36, (1), 58-64.

- Hoz, A. (coord.) (1985). *Dicionário de Ciencias de la Educación: Investigación Educativa*. Madrid: Edições Anaya.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Huberman, M. (1992, 1ª ed.) (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa. *Vidas de professores* (2ª ed.) (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. Great Britain: Redwood Books.
- Huberman, M. (1993a). The model of the independent artisan in teachers' professional relations. In J. W. Little & M. McLaughlin (eds.), *Teachers' work. Individuals, Colleagues and Contexts* (pp. 11-50). Chicago: Teachers College Press.
- Huberman, M. (1993b). *The lives of teachers*. Great Britain: Redwood Books.
- Huberman, M. & Guskey, T. R. (1995). The diversities of professional development. In T. R. Guskey & M. Huberman (eds.). *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 269-272). New York: Teachers College Press.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). Potencialidades e limites da gestão curricular local para a (re)construção de uma escola com sentido para todos. In *Gestão flexível do currículo: Reflexões de formadores e investigadores* (pp. 41-62). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Leite, C. (2002). Avaliação e projectos curriculares de escola e/ou turma. In P. Abrantes (coord.). *Reorganização curricular do ensino básico – Avaliação das aprendizagens: Das concepções às práticas* (pp. 43-51). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Leithwood, K. (1992). The principal's role in teacher development. In M. Fullan & A. Hargreaves (eds.). *Teacher development and educational change* (pp. 86-103). London: The Falmer Press.
- Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. In M. McLaughlin & I. Oberman (eds.). *Teacher learning: New policies, new practices* (pp. 185-201). New York: Teachers College Press.
- Lima, J. A. (2000). Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: Uma síntese crítica da bibliografia. *Educação, Sociedade & Culturas*, 13, 59-103.
- Lima, L. C. (1996). Projectos de inovação nas escolas: Da reforma-decreto à reforma-mudança. In B. Campos (org.). *Investigação e inovação para a qualidade das*

- escolas* (pp. 41-43). Lisboa: Ministério da Educação- Instituto de Inovação Educacional.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Louden, W. (1991). *Understanding teaching: Continuity and change in teachers' knowledge*. London: Cassell.
- Loureiro, M. I. (1992, 1ª ed.) (1997). O desenvolvimento da carreira dos professores. In A. Nóvoa. *Viver e construir a profissão docente* (2ª ed.) (pp. 117-159). Porto: Porto Editora.
- Maia, I. (2001). Desenvolvimento profissional e reorganização curricular. In B. Silva & L. Almeida (orgs.). *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 631-641). Braga, 19-21 de Setembro de 2001: UM-CEEP.
- Maia, I. (2002a). Reflective team-work: A way of promoting professional development. In *Pedagogy for autonomy and English learning. Proceedings of the 1<sup>st</sup> conference of the working group – pedagogy for autonomy* (pp.43-54). Braga: Universidade do Minho – IEP, CIE.
- Maia, I. (2002b). Reorganização Curricular: Caminhos para uma nova identidade profissional. In *Actas do V Colóquio sobre Questões Curriculares (I Luso-Brasileiro) – Currículo e produção de identidades* (pp. 1275-1279). Braga, 4-6 de Fevereiro de 2002: UM-CEEP.
- Marcelo García, C. (1999). *Formação de professores - Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Martínez Hernández, M. (1994). *Métodos y diseños de investigación en psicología y educación*. Madrid: Editorial Complutense.
- McDonough, Y. & McDonough, S. (1997). *Research methods for English language teachers*. London: Arnold.
- McLaughlin, M. W. (1993). What matters most in teachers' workplace context. In J. W. Little & M. W. McLaughlin (eds.). *Teachers' work: Individuals, colleagues and contexts* (pp. 79-103). New York: Teachers College Press.
- McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. London: Routledge.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2<sup>nd</sup> ed.). San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.

- Ministério da Educação (1996). *Pacto educativo para o futuro*. Mem Martins: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1998). *Documento orientador das políticas para o ensino básico – educação, integração e cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (1998). *Relatório – A unidade da educação básica em análise*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Moita, M. C. (1992, 1ª ed.) (2002). Percursos de formação e trans-formação. In A. Nóvoa (org.). *Vidas de professores* (pp. 111-140). Porto: Porto Editora.
- Montero, L. & Molina, E. (1996). Seminario 5: Desarrollo profesional Y organización. In *Actas do IV congreso interuniversitário de organización escolar* (pp. 299-351). Tarragona: URV – Departament de Pedagogia.
- Monteiro, A. R. (2000). Ser professor. *Inovação*, 13, 2-3, 11-37.
- Moore, T. (1978). The nature of educational theory. In D. Lawton *et al.* (orgs.). *Theory and practice of curriculum studies* (pp.9-18). London: Routledge and Keagan Paul.
- Nias, J. (2001). Reconhecimento e apoio do envolvimento emocional dos professores no seu trabalho. In M. Teixeira (org.). *Ser professor no limiar do século XXI* (pp. 143-182). Porto: ISET.
- Nóvoa, A. & Popkewitz, T. (1992) (org.). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (org.). *Profissão professor* (2ª ed.) (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (org.). *Vidas de professores* (2ª ed.) (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- O'Halon, C. (1993). The importance of an articulated personal theory of professional development. In J. Elliot (ed.). *Reconstructing teacher education* (pp. 243-256). London: The Falmer Press.
- Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2000). A racionalidade contextual das políticas de flexibilização curricular. In *Território Educativo*, 7, Maio, 27-32.



- Perrenoud, P. (1994). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Nóvoa (org.). *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 171-190). Porto: Porto Editora.
- Popkewitz, T. (1992). Profissionalização e formação de professores: Algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In A. Nóvoa (org.). *Os professores e a sua formação* (pp. 35-50). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Postic, M. (1996). *Observación y formación de los profesores* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Rea-Dickins & Germaine, K. (1998). *Managing evaluation and innovation in language teaching: Building bridges*. London: Longman.
- Ribeiro, A. (1993). *Formar professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1999a). *Os professores e a gestão do currículo – Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999b). *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C., Nunes, L. & Silveira, T. (1997). *Relatório do projecto “Reflexão participada sobre os currículos do ensino básico”*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M.C. (2000). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. In M. C. Roldão & R. Marques (orgs.). *Inovação, currículo e formação* (pp. 121- 133). Porto: Porto Editora.
- Sarmento, M. (1994). *A vez e a voz dos professores. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- Schofield, J. (1993). Increasing the generalizability of qualitative research. In M. Hammersley (ed.). *Educational research: Current issues* (pp. 91-113). London: Open University Press.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (org.). *Os professores e a sua formação* (pp. 77-92). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Schön, D. A. (1993). *El profesional reflexivo – como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), pp. 4-14.

- Schumacher, S. & McMillan, J. (1993). *Research in education: A conceptual introduction* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Harper Collins.
- Seco, G. B. (2002). *A satisfação dos professores – Teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições Asa.
- Shulman, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching – A contemporary perspective. In M. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3<sup>rd</sup> ed.) (pp. 3-36). New York: Macmillan Publishing Company.
- Silva, M. C. M. (1997). O primeiro ano de docência: O choque com a realidade. In T. Estrela (org.). *Viver e construir a profissão docente* (pp. 161-190). Porto: Porto Editora.
- Silva, T. (1995). Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. *Educação, Sociedade e Culturas*, 3, 125-142.
- Smyth, J. (1995). Teachers' work and the labor process of teaching. Central problematics in professional development. In T. R. Guskey & M. Huberman (eds.) *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 69-91). New York: Teachers College Press.
- Sparks, D. & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of staff development. In W. R. Houston (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 234-251). New York: Macmillan.
- Stake, R. (1978). The case-study method in social enquiry. *Educational Researcher*, 7: 5-8.
- Teixeira, M. (org.) (2001). *Ser professor no limiar do século XXI*. Braga: ISET.
- Trigo-Santos, F. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: Satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: Ministério da Educação - Instituto de Inovação Educacional.
- Vieira, F. et al. (2001). Para a formação de professores reflexivos – Um instrumento de supervisão de práticas de formação. In F. Vieira (org.) *Grupo de trabalho – Pedagogia para a autonomia, Cadernos 2*, (pp. 102-108). Março. Braga: Universidade do Minho – Departamento de Metodologias da Educação.
- Vieira, M. M. (2001). A gestão flexível do currículo: Abordagem sociológica. In C. V. Freitas et al. *Gestão flexível do currículo: Contributos para uma reflexão crítica* (pp. 15-22). Lisboa: Texto Editora.
- Vilar, A. M. (1993). *Inovação e mudança na reforma educativa*. Porto: Edições Asa.

- Vonk, J. H. & Schras, G. A. (1987). From the beginning to experienced teacher: a study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10 (1), 143-178.
- Whitaker, P. (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições Asa.
- Woods, P. (1995). Aspectos sociais da criatividade do professor. In A. Nóvoa (org.). *Profissão professor* (2ª ed.) (pp. 125-153). Porto: Porto Editora.
- Worthen, B. & Sanders, J. (1973). *Educational evaluation: Theory and practice*. Belmont, CA: Wadsworth, Inc.
- Yin, R. (1994a). *Case study research: Design and methods* (2<sup>nd</sup>. ed.). London: Sage Publications.
- Yin, R. (1994b). Designing single-and multiple-case studies. In N. Bennett, R. Glatter & R. Levacic (Eds.) *Improving educational management through research and consultancy*. London: Paul Chapman.
- Zeichner, K., Tabachnick, B. R. & Densmore, K. (1987). Individual, institutional and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. In J. Calderhead (ed.). *Exploring teachers' thinking* (pp. 21-59). London: Cassell.

#### Legislação:

Decreto-Lei nº 115-A/98

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio (define um novo modelo de direcção e gestão das escolas)

Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto (Define os planos curriculares dos ensinos básico e secundário)

Decreto-Lei nº 6/2001

Decreto-Lei nº 7/2001

Despacho 4848/97, de 7 de Julho

Despacho 9590/99 (2ª série), de 14 de Maio

Despacho Normativo nº 644-A/94, de 13 de Setembro

Despacho Normativo nº 98-A/92, de 20 de Junho (aprova um novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico)

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

#### Sites referidos:

<http://www.deb.min-edu.pt/nocf/brochura.htm> (Impresso em 2000/05/19).

[http://www.deb.min-edu.pt/proposta\\_reorganizacao\\_curricular.htm](http://www.deb.min-edu.pt/proposta_reorganizacao_curricular.htm) (Impresso em 2000/05/19)